

Puhuttaako kielioppi?

Sanaluokat 9.-luokkalaisten analyysin kohteena ryhmäkeskusteluissa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta ja
humanistinen tiedekunta
Luokanopettajan koulutus ja
suomen kielen oppiaine
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kesäkuu 2018
Sanna Vilppula

Ohjaajat: Liisa Tainio ja
Jaakko Leino



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution – Department Kasvatustieteiden osasto	
Tekijä - Författare – Author Sanna Vilppula			
Työn nimi - Arbetets titel Puhuttaako kielioppi? Sanaluokat 9.-luokkalaisten analyysin kohteena ryhmäkeskusteluissa			
Title Does grammar make you talk? Ninth graders analyzing word classes in group discussions			
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio & Jaakko Leino		Aika - Datum - Month and year 06/2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 105s + 14 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani sitä, millaista yhdeksäsluokkalaisten kieliopillinen ajattelu on. Kieliopillista ajattelua tutkittiin ryhmäkeskusteluista, joissa oppilaat hahmottivat sanaluokkia uutisotsikoista. Sanaluokat opitaan ensimmäisen kerran jo alakoulussa ja niitä kerrataan useaan otteeseen myös yläkoulussa. Sanaluokkien osaamista edellyttää myös valtakunnallinen opetussuunnitelma. Tutkimustehtävää lähestyttiin kysymällä, mitä sanaluokkia aineistossa tunnistetaan, miten oppilaat määrittelevät sanaluokkia sekä millaisia ongelmakohtia oppilaiden keskusteluissa esiintyy.</p> <p>Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto koostui valmiista videoaineistosta sekä sen litteraateista. Aineisto kerättiin joulukuussa 2014 helsinkiläisestä yläkoulusta. Kerätyssä videoaineistossa 13 oppilasryhmää suorittavat soveltavan kielioppitehtävän. Aineiston analysointiin käytettiin tässä tutkimuksessa kielitieteellistä tietoa erityisesti sanaluokista sekä keskustelun tarkasteluun aineistolähtöistä sisällönanalyysia.</p> <p>Oppilaat tunnistivat uutisotsikoista helpoiten verbit ja substantiivit. Ongelmia tuottivat erityisesti taipumattomat ja vaivinaisesti taipuvat sanat sekä nomineihin lukeutuvat pronominit. Tulokset osoittivat, että oppilaiden omat määritelmät sanaluokille olivat suppeita. Suppeat määritelmät hankaloittivat autenttisten tekstien analysointia. Lisäksi oppilaiden käsitys kieliopista näyttäytyi normatiivisena. Tehtävän päämääränä nähtiin yhden oikean vastauksen saaminen. Myös epävarmuus käsitteistä paistoi ajoittain sanavalinnoista. Kieliopin käsitteistä ääneen puhumalla oppilas voikin itse huomata, mitkä käsitteet hän hallitsee ja missä hän taas kaipaa lisäharjoitusta. Samalla keskustelu kieliopin käsitteistä paljastaa tietoa oppilaan kieliopillisesta ajattelusta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord kieliopillinen ajattelu, kielioppi, kielitieto, kielentäminen, sanaluokat			
Keywords grammatical thinking, grammar, languaging, word classes			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution – Department Teacher Education	
Tekijä - Författare – Author Sanna Vilppula			
Työn nimi - Arbetets titel Puhuttaako kielioppi? Sanaluokat 9.-luokkalaisten analyysin kohteena ryhmäkeskusteluissa			
Title Does grammar make you talk? Ninth graders analyzing word classes in group discussions			
Oppiaine - Läroämne – Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio & Jaakko Leino		Aika - Datum - Month and year 06/2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 105pp. + 14 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>The aim of this thesis is to study the state of ninth grade students' grammatical thinking. Grammatical thinking was observed in group discussions in which the pupils attempted to analyze word classes from news headlines. Word classes are first learned in elementary school and they are revised multiple times in high school. The national curriculum of Finland also requires knowledge of word classes. The research task was approached with the following research questions: which word classes are recognized from the material, how the pupils define different word classes and what kind of problems arise in the discussions of the pupils.</p> <p>The material for this qualitative research consisted of pre-recorded video footage and transcriptions. The data were gathered in December 2014 from a junior high school in Helsinki. In the collected footages 13 groups of pupils perform an applied grammatical task. The material was analyzed utilizing linguistic knowledge, especially on word classes, and data-oriented content analysis for the recorded discussions.</p> <p>The word classes the pupils recognized most easily from the headlines were verbs and nouns. Problems arose especially with pronouns and other words with incomplete inflection paradigms. The results show, that the pupils had very narrow definitions for the various word classes, which made analyzing authentic texts difficult. In addition, the pupils' notion of grammar was observed as normative. The goal of the assignment was seen as a mission to find the one and only correct answer. The uncertainty of concepts was also observed from the pupils' choice of words. By vocalizing the discussion about the different concepts of grammar, the pupil can observe which concepts she or he has mastered, and which need more learning. At the same time, information is revealed about the pupils' grammatical thinking.</p>			
Avainsanat – Nyckelord kieliopillinen ajattelu, kielioppi, kielitieto, kielentäminen, sanaluokat			
Keywords grammatical thinking, grammar, languaging, word classes			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library, Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	KIELIOPPILISTOISTA KIELITIETOISUUDEN HERÄÄMISEEN	4
2.1	Kielioppia, kielitietoa vai kielitietoisuutta?	4
2.2	Kielioppi, kielitieto ja kielitietoisuus opetussuunnitelmassa.....	6
2.2.1	Kielitietoisuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa	7
2.2.2	Kielitieto perusopetuksen opetussuunnitelmassa	8
2.2.3	Kielioppi perusopetuksen opetussuunnitelmassa	9
2.3	Pedagoginen kielioppi.....	11
3	KIELIOPIILLINEN AJATTELU JA KIELESTÄ PUHUMINEN	17
3.1	Kieliopillisen ajattelun kehittyminen	17
3.2	Kielestä puhuminen kehittää kieliopillista ajattelua	20
3.3	Kielentäminen osana pedagogista kieliopin opetusta	22
3.4	Kieliopillisen ajattelun ongelmat.....	24
4	SANALUOKAT	28
4.1	Sanaluokkajaon perusteita ja rajatapauksia.....	29
4.1.1	Nominit.....	29
4.1.2	Verbit.....	35
4.1.3	Taipumattomat ja vaillinaisesti taipuvat sanat	37
4.1.4	Yhteenvetoa.....	42
4.2	Sanaluokat koulussa ja opetussuunnitelmassa.....	42
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	46
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	47
6.1	Aineisto	47
6.2	Aineiston analyysi	49
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	53
7.1	Oppilaiden luokittelemat sanat ja nimeämät sanaluokat	53
7.2	Oppilaiden käyttämät tunnistamismenetelmät	58
7.2.1	Tehtävän läpikäyntistrategiat	58
7.2.2	Sanaluokkiin liitetty ominaisuudet ja tunnistamisen apukeinot ..	61
7.3	Sanaluokkien tunnistamisongelmat	74

7.3.1 Ongelmalliset nominit.....	74
7.3.2 Ongelmalliset verbit.....	81
7.3.3 Ongelmalliset taipumattomat ja vaillinaisesti taipuvat sanat.....	82
7.4 Yhteenvedo oppilaiden kieliopillisesta ajattelusta	92
8 LUOTETTAVUUS	100
9 POHDINTAA	102
LÄHTEET	106
LIITTEET.....	113

Taulukot

Taulukko 1: Oppilaiden luokittelemat sanat.....	53
---	----

Kuviot

Kuvio 1: Sanaluokat taipumisen mukaan (Alho & Kauppinen, 2009, s. 41).....	44
Kuvio 2: Uutisotsikoiden sanamäärät ja oppilaiden luokittelemat sanat	54
Kuvio 3: Oppilaiden tunnistamat sanat sanaluokittain	55

1 Johdanto

Koulun kieliopin opetus ja siihen liittyvä problematiikka on herättänyt kiinnostusta minussa koko opiskeluaikani. En ole yksin, sillä kielioppi ja sen opetus peruskoulussa on synnyttänyt keskustelua jo vuosikymmenien ajan (esim. Alho & Korhonen, 2007, s. 88; Paukkunen, 2011, s. 15–16). Keskustelussa näyttäisi nousevan pintaan säännöllisin väliajoin samat kysymykset siitä, miten kielioppia tulisi opettaa, mitä pitäisi opettaa, milloin ja kuinka paljon vai tulisiko kielioppia opettaa lainkaan. Kieliopin opettaminen näyttäisi myös herkästi herättävän vahvoja mielipiteitä ja muistoja omilta kouluajoilta, olipa omista kouluajoista aikaa muutama vuosi tai vuosikymmeniä. (Alho & Korhonen, 2006, s. 72.)

Alho ja Korhonen (2018) sekä Ruuska (2014) tarkastelivat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä siitä, miksi kielioppia opetetaan peruskoulussa. Vastauksissa toistuivat samat kommentit, joita aiemminkin on esitetty. Kieliopin nähtiin auttavan vieraan kielen oppimista, kehittävän ajattelua sekä tukevan kirjoitustaitoja. Lisäksi opettajat katsoivat metakieltä tarvittavan kielestä puhumiseen. (Alho & Korhonen, 2018; Ruuska, 2014.) Alho ja Korhonen (2014) nostavat toisessa artikkelissaan esille myös kieliopin käytännön hyödyn. Heidän mukaansa kielioppia ei tulisi opettaa vieraan kielen tai edes äidinkielen takia vaan oppilaan oman itsensä vuoksi. (Alho & Korhonen, 2014, s. 1.)

Suurena ongelmana näyttäisi peruskoulussa olevan kieliopin opetuksen sirpaleisuus. On mahdollista, etteivät oppilaat hahmota erinäisten kielioppituntien myötä yksittäisten kielioppiasioiden olevan osa suurempaa kokonaisuutta. Tästä äidinkielen kieliopin opetusta usein kritisoidaankin. Oppilaalle ei välttämättä koko peruskoulun aikana kehity käsitystä kieliopin kokonaisuudesta. (Alho & Korhonen, 2006, s. 75–76.) Sirpaleiden sijaan kieliopin voisi tarjota oppilaille palapelinä, jonka osat liittyvät kiinteästi toisiinsa. Valtavan määrän sirpaleita voisi korvata muutamilla palapelin paloilla, joiden merkityksiä suhteessa toisiinsa tarkasteltaisiin monipuolisesti. (Alho & Korhonen, 2014.)

Jotta kielioppi ja sen käsitteiden oppiminen kiinnostaisivat oppilaita, tulisi käsitteillä olla yhteys oppilaan kielenkäyttöön – myös muissa tilanteissa kuin vain kielioppitunneilla (Kulju, 2010, s. 145.) Käsitteiden soveltaminen ja monipuolinen hyödyntäminen taas luonnistuvat vain, jos oppilas oppii ymmärtämään kieliopin käsitteiden luonteen. Yksittäiset käsitteet ovat vain osia kokonaisuudesta, jossa merkitykset liittyvät toisiinsa. Ei riitä, että oppilas oppii pelkän käsitteen nimen, hänen pitäisi hahmottaa myös käsitteen sisältö ja käsitteiden väliset suhteet.

Yksi tapa opettaa oppilaita hyödyntämään kieliopin käsitteitä on erilaiset ongelmanratkaisutehtävät, joissa oppilaiden tulee hallita käsitteitä voidakseen puhua kielestä ja selostaakseen ratkaisuprosessinsa ääneen. Ongelmanratkaisutehtävät ovat iso osa matematiikan opiskelua, mutta kielioppitunneilla ne näyttävät jäävän vähäisiksi. (Kulju, 2010, s. 150.) Kieliopin kielentämisen eli ajatusprosessin ääneen tai kirjallisesti esittämisen voi nähdä tukevan oppilaan omaa oppimista ja äidinkielen ymmärrystä. Kielentäminen johdattaa oppilaan vähitellen kohti syvällisempää käsitteiden ymmärrystä. (Rättyä, 2011, s. 19, 24.)

Kandidaatintutkielmassani tutkin, kuinka alakoulusta yläkouluun siirtyvät oppilaat hahmottivat kieliopin käsitteitä. Tarkastelun kohteeksi olin valinnut lauseenjäsenet. Ensin selvitin, miten oppilaat määrittelivät nämä opitut käsitteet. Lisäksi tarkastelin, sovelsivatko oppilaat omia määritelmiänsä myös tehtäviä ratkaistessaan vai toimivatko he omien määritelmiensä vastaisesti. Oppilaat toimivat tutkimuksessa pareittain ja osasivat soveltaa oppimaansa myös haastavissa tehtävissä. Paikoin vaikeuksia tuotti se, ettei oppilailla ollut käsitteitä, joilla kielestä voisi puhua. Kieliopillista ajattelua kuitenkin paikattiin ns. arkiajattelulla. Nyt pro gradu -tutkielmassani haluan jatkaa samansuuntaista tutkimusta.

Tässä tutkielmassa tarkastelen, kuinka erään helsinkiläisen yläkoulun yhdeksännen luokan oppilaat puhuvat sanaluokista, ja miten hyvin he näitä ylipäättään hahmottavat. Käyttämässäni videoaineistossa oppilaat erittelivät autenttisista teksteistä (uutisotsikoista) kaikki tunnistamansa kielelliset elementit eli suorittivat, opettajan nimeämänä tehtävänä, *Kielen ruumiinavauksen*. Haluan selvittää, millaisena yhdeksäsluokkalaisten kieliopillinen ajattelu näyttäytyy soveltavassa

kielioppitehtävässä. Osoittautuvatko jotkin sanat hankalammaksi luokitella kuin toiset? Jääkö keskustelu sanoista pelkälle nimeämisen tasolle vai tulevatko esille myös oppilaiden ajatusprosessit ratkaisujen takana? Millaisilla menetelmillä sanaluokkia etsitään, ja toisaalta millaisia ongelmakohtia aineistossa ilmenee? Tutkimusasetelmani on mielenkiintoinen, sillä kieliopillista ajattelua ei Suomessa ole aiemmin juuri tutkittu videoaineistoista tai ryhmäkeskusteluista.

Tarkasteltavakseni olen valinnut kieliopin osa-alueista sanaluokat, koska niiden osaamista sekä uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) että tämän edeltäjä (2004) edellyttävät (POPS, 2014 s. 164, POPS, 2004, s. 78). Sanaluokkia opiskellaan jo alakoulussa. Kieliopin opettamisen kumulatiivisesta luonteesta johtuen voisi olettaa, että yhdeksäsluokkalaisilla on hyvät valmiudet tunnistaa autenttisisista teksteistä erilaisia sanaluokkia ja jopa käydä keskustelua mahdollisista rajatapauksista (POPS, 2014, s. 289; Harjunen & Korhonen, 2008, s. 125).

Tutkielmani luvussa 2 lähdän liikkeelle kieliopin, kielitiedon ja kielitietoisuuden käsitteistä. Käsitteiden tarkastelua seuraa lyhyt katsaus koulun kieliopin eli pedagogisen kieliopin opetukseen. Luvussa 3 taas syvennyn tarkastelemaan kieliopillisen ajattelun kehittymistä sekä kielentämistä kieliopin opetuksen ja oppimisen metodina. Luvussa 4 on tarkoitukseni syventyä suomen kielen sanaluokkakuvaukseen. Lisäksi luon katsauksen siihen, mitä perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan sanaluokkien opetuksesta, ja miten sanaluokkia voisi peruskoulussa käsitellä. Luvussa 5 esittelen tarkemmin tutkimustehtäväni sekä tutkimuskysymykseni ja luvussa 6 kerron tutkimukseni toteutuksesta. Tämän jälkeen siirryn luvussa 7 tarkastelemaan aineistoani ja tutkimustuloksiani. Tulosteni esittelyn jälkeen tarkastelen vielä tutkimukseni luotettavuutta luvussa 8 sekä pohdin tutkimustani luvussa 9.

2 Kielioppilistoista kielitietoisuuden heräämiseen

Moni muistelee kauhulla kielioppilistoja, joita joutui omina kouluvuosinaan opettelemaan ulkoa. Sijamuodot, sanaluokat, lauseenjäsenet ja monet muut ovat varmasti omiaan aiheuttamaan ahdinkoa lapselle tai nuorelle, jonka kyky ylipääntään oppia käsitteitä, saati ymmärtää niitä, on vielä rajallinen (Vygotsky, 1982, s. 160–165). Joidenkin oppikirjasarjojen värikkäät tietoiskut ja kielioppilistat houkuttelevat helposti ulkoa opettelemiseen. On myös esitetty, etteivät oppikirjojen kielioppitehtävät läheskään aina kannusta oman ajattelun prosessoimiseen. Monesti pelkkä oikea vastaus riittää, vaikkei se useinkaan kerro, että oppilas olisi todella ymmärtänyt opittavan asian sisällön. (Aalto ym., 2014; Joutsenlahti & Kulju, 2010, s. 57.) Samaan aikaan korostetaan, että kieliopin opetuksen koulussa tulisi ulkoa opetteluun sijaan tähdätä oppilaan kielitietoisuuden edistämiseen sekä kehittää oppilaan ajattelun taitoja (Alho & Korhonen, 2006, s. 73–76; POPS, 2014, s. 105).

Tässä luvussa pyrin ensin luomaan katsauksen *kieliopin*, *kielitiedon* ja *kielitietoisuuden* käsitteisiin. Koen tärkeäksi määritellä nämä käsitteet, sillä ne ovat tutkielmani taustoituksen kannalta oleellisia. Lisäksi uskon niiden sekoittuvan toisiinsa helposti. Käsitteiden määrittelyn jälkeen tutkin, miten esittelemäni käsitteet näyttäytyvät perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Samaisessa osiossa tarkastelen, millaisia linjauksia tämän vuosituhannen opetussuunnitelmat tekevät kieliopin opetuksesta peruskoulussa. Luvun 2 viimeisessä osiossa tarkastelen tieteellisestä kieliopista erottuvaa pedagogista kielioppia. Pedagoginen kielioppi voidaan nähdä yleisenä ideana siitä, miten kielioppia tulisi koulussa lähestyä.

2.1 Kielioppia, kielitietoa vai kielitietoisuutta?

Perinteisen termin *kielioppi* ohella kielen rakenteesta puhuttaessa käytetään käsitettä *kielitieto*. Myös *kielitietoisuus* on käsite, joka esiintyy usein yhdessä edellä mainittujen kanssa. Näyttäisi siltä, että kielioppi ja kielitieto esiintyvät toi-

sinaan synonyymeina ja toisinaan taas eri merkityksen saavina käsitteinä (Aalto, Kauppinen & Tarnanen, 2014; Puro, 2002, s. 49).

Jo vuonna 1994 Kielioppikomitean mietintö *Kieli ja sen kieliopit* otti käsitteet tarkasteluun. Teoksen mukaan käsitteellä *kielioppi* voidaan tarkoittaa yksinkertaisesti sääntöihin pohjautuvaa kuvausta kielen rakenteesta (KJSK, 1994, s. 15). Myös Alho ja Kauppinen määrittävät kieliopin käsitteen samalla tavalla (Alho & Kauppinen, 2009, s. 9). Kielioppi sisältää deskriptiivisen eli kieltä kuvailevan sekä normatiivisen eli kieltä arvottavan ja ohjailevan kieliopin. Kolmanneksi kieliopin merkitykseksi voidaan vielä joskus erottaa sisäinen kielioppi. Sisäinen kielioppi sisältää kielen rakenteen, jonka ihminen osaa luonnostaan hallitessaan kielen avulla kommunikoida. (Alho & Kauppinen, 2009, s. 19; Vilks, 2006, s. 12.)

Kielitieto näyttäisi jäsentyvän kielioppia laajemmaksi käsitteeksi. Kielitietoon katsotaan sisältyvän kielen rakenteen kuvauksen lisäksi myös muuta yleissivistävää aineista (KJSK, 1994, s. 15). Kaisa Räsänen (2017) määrittää väitöskirjassaan *kielitiedon* pitävän sisällään kielen rakenteen kuvauksen lisäksi muun muassa tietoa kielestä ja sen historiasta, merkityksestä, variaatiosta sekä sanastosta. Myös oikeinkirjoitusohjeet ja kielenhuollon Räsänen esittää edellisten ohella kielitietoon lukeutuvaksi. (Räsänen, 2014a; Räsänen, 2017, s. 21.) Kielitiedon voi nähdä ikään kuin välineenä, jonka avulla kieltä voi tutkia, jäsentää ja ymmärtää. Keskeistä käsitteessä on kielen näkeminen vaihtelevana, muuttuvana ja kontekstiin sidonnaisena ilmiönä. (Kallioikoski, Kumpulainen, Luukka, Mustajärvi, Nissilä & Tuomi, 2015, s. 40.) Kielitiedon voidaan siis käsittää pitävän sisällään kuvauksen kaikista kielen eri ilmiöistä, mukaan lukien kielen rakenteesta eli kieliopista.

Kielitietoisuus taas voidaan lyhyesti määrittää kielen tilanteisen käytön tajuksi (Harmanen, 2013). Kielitietoisuus on yhtä aikaa ymmärrystä kielestä, sen vaihtelusta, vivahteista sekä eri kielimuotojen funktioista (Harmanen, 2013). Kielitiedon opettamisen tärkeänä tavoitteena voidaan pitää kielitietoisuuden herättämistä ja kehittymistä (Kallioikoski ym., 2015, s. 40). Kielitietoisuudessa korostuu kaikkien kielten ja kielimuotojen arvostaminen sekä hyödyntäminen päivittäis-

sä kielen käyttötilanteissa. Moni peruskoulu on täynnä eri kielitaustoista tulevia oppilaita. Myös jokaisella oppiaineelle on oma "kielensä" ja käsitteistönsä. Kielitietoinen koulu johdattaa oppilaita näkemään kokonaisvaltaisesti elämän kielenkäyttötilanteet ja tavoittelee sallivampaa, moninaista, kielellistä ilmapiiriä. (Lilja ym., 2017, s. 20–21.)

Kaikki kolme esittelemääni käsitettä limittyvät joiltain osin toisiinsa. *Kielioppi* ja *kielitieto* voivat jopa esiintyä samassa merkityksessä. Samoin *kielitieto* ja *kielitietoisuus* pitävät sisällään jotain samaa. *Kieliopin* ja *kielitietoisuuden* käsitteiden väliin näyttäisi sen sijaan jäävän jo enemmän tilaa. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä *kielioppi* vain puhuessani kielen rakenteesta ja sen kuvauksesta. *Kielitieto* käsitettä taas käytän puhuessani kattavammin kielestä ja siihen liittyvistä ilmiöistä. *Kielitietoisuuden* erotan kielitiedosta tilana, johon tieto kaikista kielen eri ilmiöistä (eli siis kielitiedon) omaksuminen johtaa.

Seuraavassa osiossa esittelen, miten kielioppi, kielitieto ja kielitietoisuus näyttäytyvät vuoden 2004 ja vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2004 & POPS, 2014). Päädyin tarkastelemaan nykyisen opetussuunnitelman lisäksi myös vuoden 2004 opetussuunnitelmaa, koska tutkielmani aineiston oppilaat ovat käyneet koulunsa tämän opetussuunnitelman mukaisesti.

2.2 Kielioppi, kielitieto ja kielitietoisuus opetussuunnitelmassa

Tässä osiossa tarkastelen kahta uusinta perusopetuksen opetussuunnitelmaa eli vuosina 2004 ja 2014 julkaistuja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Esittelen, kuinka osiossa 2.1 määritellyt käsitteet *kielioppi*, *kielitieto* ja *kielitietoisuus* näkyvät äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärässä. Tarkastelen ensin lyhyesti, kuinka kielitietoisuus näyttäytyy opetussuunnitelmissa. Tämän jälkeen esittelen, millaisessa asemassa käsitteet kielitieto ja kielioppi ovat 2000-luvun opetussuunnitelmissa.

2.2.1 Kielitietoisuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Kahdesta opetussuunnitelmasta vanhemmassa, eli vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, äidinkielen ja kirjallisuuden yhdeksi päätehtäväksi nimetään oppilaan kiinnostuksen herättäminen kieltä kohtaan. Oppilaan tulee myös oppia käyttämään kieltä yhteisön tavoin. (POPS, 2004, s. 46.) Samoin vuoden 2014 opetussuunnitelmassa katsotaan äidinkielen oppimäärän tehtäväksi ohjata oppilaita kiinnostumaan kielestä. Vuoden 2014 opetussuunnitelma myös toteaa kielen opetuksen lähtökohtana olevan kielen käyttö eri tilanteissa, minkä nähdään vahvistavan oppilaan kielitietoisuutta. (POPS, 2014, s. 104.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kielitietoisuuden kehittyminen asetetaan yhdeksi tärkeimmäksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtäväksi. Kielitietoisuuden herääminen oppilaassa ja sen kehittyminen nähdään oppiaineen kantava ja toistuvana päämääränä alakoulun ensimmäisiltä luokilta aina yläkoulun päättöarviointiin saakka (POPS, 2014, s. 108; 109; 161; 163; 164; 166; 290; 292; 294). Näyttää siltä, että kielitietoisuus on juuri vuoden 2014 opetussuunnitelman keskiöön nostama osa-alue, sillä aiemmassa opetussuunnitelmassa termi ei esiinny äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kuvauksessa lainkaan.

Opetussuunnitelmaa uudistettaessa keskeisenä nähtiin juuri opetuksen kielitietoisuuden lisääminen (Harmanen, 2013). Kielitietoisuus käsitteenä on ollut pinnalla yhteiskunnallisessa keskustelussa viime vuosina, vaikka itse käsite ei enää uusi olekaan. Laaja kielitietoisuuden pinnalle nostaminen tieteellisellä kentällä on varmasti suuri syy siihen, miksi käsite on siirtynyt niin vahvasti myös peruskoulun opetussuunnitelmaan. Uudessa opetussuunnitelmassa tavoitteena on kielitietoinen koulu. Kielitietoisuuden lisäämisen voi esimerkiksi nähdä yhtenä keinona ehkäistä yhteiskunnan eriarvoistumista (Lilja ym., 2016, s. 13–21). Kielitietoisuuden nähdäänkin koskettavan peruskoulussa kaikkia oppiaineita, ei vain oman äidinkielen tai kielten opetusta (Harmanen, 2013).

2.2.2 Kielitieto perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Kielitietoinen koulu vaatii opetussisällökseen kielitietoa. *Kielitieto* käsitteenä esiintyy sekä vuoden 2004 että vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa. Itse opetussuunnitelmatekstissä käsitteiden sisältöjä ei juuri määritellä. Sen sijaan Kalliokoski ym. kirjoittavat Opetushallituksen julkaisussa seuraavaa:

”Uusissa opetussuunnitelman perusteissa kielitiedolla tarkoitetaan tietoa kielen rakenteista ja niiden luomista merkityksistä, kielen variaatiosta, käytöstä ja siihen liittyvistä normeista sekä kielen suhteesta kulttuuriin, identiteetteihin ja muihin kieliin.”

(Kalliokoski ym., 2015, s. 40).

Yllä olevan otteen mukaan kielitieto määrittyy sekä uudessa (2014) että vanhassa (2004) opetussuunnitelmassa samoin, kuin itse haluan tässä tutkimuksessa käsitteen määrittää. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa jo oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus kuvauksessa todetaan, että opetuksen tulee kehittää tietoa kielestä (POPS, 2004, 46). Alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisällöissä ei vuoden 2004 opetussuunnitelmassa mainita suoraan kielitietoa, mutta lukuisat toisin sanoin asetetut tavoitteet pitävät kuitenkin kielitiedon hallintaa sisällään. Jo vuosiluokkien 1–2 tavoitteissa odotetaan oppilaan tottuvan tarkastelemaan kieltä ja sen merkityksiä (POPS, 2004, s. 47). Vuosiluokilla 3–6 taas esimerkiksi tarkastellaan sanojen merkityksiä, harjoitellaan yleiskielen käyttöä sekä opitaan hyödyntämään omia kielellisiä havaintoja omien ja muiden tekstien ymmärtämisessä (POPS, 2004, s. 51–52). Kaikkia näitä sisältöjä, monien muiden lisäksi, voidaan pitää kielitietoon sisältyvinä osa-alueina.

Yläkoulussa kielitieto mainitaan vuosiluokkien 6–9 tavoitteissa sekä päättöarvioinnin kriteereissä arvosanalle kahdeksan. Oppilaan odotetaan osaavan muun muassa hyödyntää oppimaansa kielitietoa sekä puhuessaan että kirjoittaessaan. (POPS, 2004, s. 53; 57.) Yläkoulussa oppilas myös oppii perustietoa äidinkielestään ja sen vaihtelusta, kielen muuttumisesta sekä rakenteesta (POPS, 2004, s. 54).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kielitieto esiintyy vielä selvemmin kuin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Kielitieto nähdään keinona herättää oppilaan kielitietoisuus (POPS, 2014, s. 103; 105; 159; 162; 287; 289). Itse tavoitteissa tai keskeisissä sisällöissä käsite ei esiinny suoraan, mutta koska kielitieto nähdään keinona saavuttaa koko oppimäärän keskeinen tavoite, kätkeytyy se selvästi lukuisten tavoitteiden ja sisältöjen sisälle. Alakoulussa jo 1–2 vuosiluokkien sisällöissä oppilasta ohjataan tarkastelemaan tekstien merkityksiä ja rakenteita, tekemään havaintoja puhutusta ja kirjoitetusta kielestä sekä oppimaan kielen peruskäsitteitä (POPS, 2014, s. 106–107). Vuosiluokkien 3–6 opetuksen erityisen tehtävän kuvauksessa oppilaalle luvataan tietoa kielestä, jota opitaan muun muassa kielellisten taitojen kehittämisen yhteydessä (POPS, 2014, s. 161). Vuosiluokilla 3–6 opitaan myös lisää käsitteitä ja harjaannutetaan yhdessä tarkastelemaan kielen piirteitä. Tavoitteissa korostuu oppilaan oman mielenkiinnon herättäminen kieltä kohtaan. Oppilaita halutaan alaluokilta lähtien innostaa tutkimaan ja tarkastelemaan omaa äidinkieltä monipuolisesti. (POPS, 2014, s. 163.)

Myös yläkoulun tavoitteissa näkyy sama innostamisen ja kiinnostuksen herättämisen aspekti (POPS, 2014, s. 291). Kielitieto näkyy opetussuunnitelman tavoitteissa laajasti. Yläkoulussa oppilaiden kielitietoutta ja tekstimaailmaa laajennetaan (POPS, 2014, s. 289). Opetuksen tavoitteissa myös ohjataan oppilasta vertaamaan suomea oppilaille tuttuihin kieliin sekä tutustutaan suomen kielen äänne-, muoto- ja lauserakenteen keskeisiin piirteisiin. (POPS, 2014, s. 292.)

2.2.3 Kielioppi perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Siinä missä *kielitietoa* korostetaan, *kielioppi* käsitteenä loistaa molemmissa opetussuunnitelmissa poissaolollaan (Kalliokoski ym., 2015, s. 49). Tarkastelen jälleen ensin vuoden 2004 opetussuunnitelmaa. Vuosiluokkien 3–5 tavoitteista löytyy kohta, jossa oppilas ”*oppii ymmärtämään kieliopillisen kuvauksen perusasioita...*” (POPS, 2004, s. 50). Tätä yhtä mainintaa lukuun ottamatta *kielioppia* terminä ei löydy opetussuunnitelmasta. Syynä tähän voi hyvin olla negatiivinen leima, jonka kieliopin käsite on vuosikymmenien aikana saanut. Vaikka kieliopista ei opetussuunnitelmassa puhuta, jo vuosiluokilla 1–2 opitaan, että kie-

lestä ja teksteistä puhutaan kieliopin käsitteillä *tavu*, *sana* ja *lause*. Myös kielen merkitysten tarkastelua harjoitellaan. (POPS, 2004, s. 47.) Myöhemmin alakoulun luokilla opitaan edellä mainittujen lisäksi lauseenjäseniä, puhutun ja kirjoitetun kielen välisiä eroja, aikamuotoja, sanaluokkia sekä syvennetään oppilaan suhdetta kieleen (POPS, 2004, s. 52).

Alakoulun loppuvaiheessa ja yläkoulussa oppilaalta odotetaan jo monipuolista tietoa kielen rakenteesta. Muun muassa äänne-, muoto- ja lauserakenteiden ominaisuudet mainitaan opetussuunnitelman keskeisissä sisällöissä vuosiluokille 6–9 (POPS, 2004, s. 55). Hyvän osaamisen kriteerit peruskoulun päättyessä odottavat, että oppilas osaa tehdä havaintoja erilaisista kielen ilmiöistä, pystyy hyödyntämään opittuja käsitteitä ja kielitietoutta sekä kieltä ja tekstejä analysoidessaan että omissa teksteissään (POPS, 2004, s. 56–57).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kieliopin käsitteen korvaa täysin laajemman merkityksen sisältään pitävä kielitieto. Erillisen kieliopin opetuksen sijaan kieltä ja sen rakenteita opitaan tarkastelemalla tekstejä ja kielen variaatiota (Kalliokoski ym., 2015, s. 8). Kuitenkin myös suoraan kielioppiin linkittyviä sisältöjä on löydettävissä uudesta opetussuunnitelmasta. Vuosiluokilla 1–2 oppilaan halutaan oppivan kielen peruskäsitteitä ja osaavan hyödyntää käsitteitä tekstien tulkinnassa (POPS, 2014, s. 103; 107). Vuosiluokilla 3–6 peruskäsitteiden hyödyntämisen ohella opitaan lisää tietoa kielestä (POPS, 2014, s. 161). Oppilaan myös odotetaan harjaantuvan käsitteiden käytössä ja osaavan käsitteitä hyödyntäen puhua kielestä ja sen rakenteesta (POPS, 2014, s. 182). Vuosiluokkien 3–6 tavoitteissa mainitaan myös sanojen luokittelu sekä merkityksen että muodon mukaan (POPS, 2014, s. 187).

Myös uudessa opetussuunnitelmassa yläkoulussa oppilaiden tietoa yleiskielen piirteistä ja kieliopin käsitteistä syvennetään. Opetuksessa keskitytään tarkastelemaan kirjoitetun yleiskielen piirteitä sekä kieliopin käsitteitä, joista mainitaan muun muassa lausekkeet, erilaiset lauserakenteet sekä lauseenjäsenet (POPS, 2014, s. 289; 292). Lisäksi oppilasta ohjataan tekemään havaintoja ja tulkitsemaan tekstejä opittuja käsitteitä käyttäen. Samalla opittuja käsitteitä pyritään

vakiinnuttamaan oppilaan käyttöön ja käsitevarastoa laajennetaan. (POPS, 2014, s. 292).

Opetussuunnitelmien tarkastelun pohjalta voi todeta, että oppilaalta oletetaan molemmissa tämän vuosituhannen opetussuunnitelmissa peruskoulun päättyessä laajaa tietoa ja osaamista kielestä sekä kielen eri ilmiöistä. Tähän tietoon sisältyy myös useita suoraan kieliopiksi laskettavia osa-alueita. Kielioppipainotteiseksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ei kuitenkaan voi kutsua, sillä äidinkielen oppimäärästä löytyy myös paljon osa-alueita, jotka eivät linkity millään tavalla kielioppiin. Keskeistä opetussuunnitelmia tarkastellessa on myös ymmärtää, ettei peruskoulun äidinkielen opetuksen tarkoituksena ei ole opettaa kielioppia ja käsitteitä kieliopin vuoksi. Opiskelussa on tarkoitus lähteä liikkeelle kielen merkityksistä ja käytöstä. Kieliopin opetuksen tehtävä on osana kielitietoa auttaa kielenkäyttäjiä hyödyntämään kieltä erilaisissa kielenkäyttötilanteissa, ei tuoda oppilaiden tietoon pitkiä listoja kielen eri piirteistä. (Kalliokoski ym., 2015, s. 42.)

2.3 Pedagoginen kielioppi

Kielioppia ei ole totuttu näkemään oppilaita kiinnostavana osa-alueena äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärää (Ruuska, 2014). Kieliopin soveltamista koulun tarpeisiin onkin pohdittu kauan ja pohditaan edelleen. Aiemmillä vuosituhansilla normatiivisuus on leimannut kieliopin opetusta. Koulun kieliopin tehtävänä nähtiin pitkään ”oikeaoppisen” kielen opettaminen oppilaille. (Alho & Kauppinen, 2009, s. 19.) Viime vuosikymmenien aikana normatiivisesta kieliopin opetuksesta on kuitenkin siirrytty erilaisiin kieliopin opetuksen tavoitteisiin (Harjunen & Korhonen, 2008, s. 125).

Normatiivisen tarkastelun sijaan kieltä voidaan lähestyä myös deskriptiivisesti eli kuvailevasti. Deskriptiivisen lähestymisen kielioppiin tarjoaa vuonna 2008 ilmestynyt *Iso suomen kielioppi* (ISK), joka on laaja suomen kieltä kuvaileva teos. ISK ei arvota kieltä tai kielimuotoja suhteutettuna toisiinsa, vaan pyrkii kuvailemaan kielitämme ja sen todellista variaatiota. (Alho & Kauppinen, 2009, 19.) ISK on kuitenkin itsessään niin laaja teos, ettei se sovellu hyödynnettäväksi perus-

koulun kieliopin opetuksessa. Laajuutensa lisäksi ISK sisältää valtavasti kieliopin käsitteitä, joista suurin osa ei ole peruskoululaiselle lainkaan tarpeellisia. Deskriptiivisesta kieliopin tarkastelusta olisi kuitenkin hyvä siirtää kouluopetukseen laajempi näkemys kieliopista ja sen ilmiöistä. Oppilaalle pitäisi välittää selkeämmin yhteys eri kieliopillisten ilmiöiden välillä. (Alho & Korhonen, 2006, s. 103–104.)

Edellisessä luvussa osoitin, että koulun kieliopin ja kielitiedon opetuksen avulla tahdotaan herättää oppilaan kiinnostus kieltä kohtaan sekä kasvattaa tämän kielitietoisuutta (POPS, 2014, s.103; POPS 2004, s. 46). Samansuuntaisia tavoitteita on nähtävissä jo vuonna 1994 ilmestyneessä *Kieli ja sen kieliopit* teoksessa, jossa opetusministeriön työryhmä asetti samankaltaisia päämääriä kieliopin opetukselle. Kieliopin opetuksella haluttiin jo tuolloin herättää oppilaan uteliaisuus kieltä kohtaan. Uteliaisuuden herättämisen keinoksi mietinnössä esitetään tieteellisestä kieliopista erottuvaa *pedagogista kielioppia*. (KJSK, 1994, s. 16.)

Pedagoginen kielioppi nähdään siis ratkaisuna erottaa koulun kieliopin, tai laajemmin sanottuna kielitiedon, opetus tieteellisistä kieliopeista. Toisin sanoen se on koulukäyttöön luotu kielioppi. Pedagogisessa kieliopissa korostetaan oppilaan kieliopillisen ajattelun kehittymistä ja päättelytaitoja. Käsitteitä kyllä opitaan, mutta opetus ei saisi jäädä pelkäksi käsitelistöjen opetteluksi. Pedagogisen kieliopin toteutustavaksi ehdotetaan helppoja, oppilaiden ikäkaudelle sopivia, esimerkkejä ja prototyyppisiin tapauksiin pohjautuvia sääntöjä. (KJSK, 1994, s. 136.)

Prototyyppisiin tapauksiin pohjautuvat ns. *nyrkkisäännöt* voivat tuoda oppijalle turvaa ja varmuutta omasta osaamisestaan. Koulun pedagoginen kielioppi ei kuitenkaan saisi keskittyä vain näiden prototyyppisten tapausten tarkasteluun. Mikäli pedagogisessa kieliopissa esille otetaan vain nyrkkisääntöjä ja prototyyppisesti käyttäytyviä tapauksia kielestä, ohjataan oppilasta harhaan. (Berry, 2015, s. 28.) Kielen todellista variaatiota ei voi kuvata pelkästään yksinkertaisilla muistisäännöillä. Pahimmassa tapauksessa nyrkkisäännöt muodostavat oppilaille suppeita tai jopa vääristyneitä käsityksiä kielestä ja sen rakennetta kuvaav-

vista käsitteistä (Berry, 2005, s. 29). Näistä vääristyneistä tai puutteellisista käsitteistä, joita voidaan kutsua myös *miniteorioiksi*, kerron lisää osiossa 3.3.1.

Käsitteitä ei siis saisi opettaa liian suppeasti. Toinen vaara piilee pitkissä käsitelistoissa. Käsitteiden liiallisessa opettelemisessa ja käsitelistejen tarkastelussa on se vaara, että kieliopin opetuksen päämääräksi alkaakin näyttäytyä vain käsitteet ja niiden määritelmien ulkoa opettelu (Berry, 2005, s. 29). Tällöin oppilaan voi olla haastavaa löytää hyötyä kieliopin opetuksesta.

Ruuskan (2014) haastatteli äidinkielen aineenopettajia kieliopin opetukseen liittyvistä kokemuksista. Pintaan nousi turhautuminen siitä, etteivät oppilaat muista kieliopin käsitteitä, esimerkiksi juuri tutkielmani fokuksessa olevia sanaluokkia, vaikka ne kertaantuvat peruskoulussa vuosien aikana yhä uudestaan ja uudestaan. Samaan aikaan opettajat kokivat oppilaiden turhautuvan siitä, että samoja asioita käytiin läpi luokka-asteesta toiseen. (Ruuska, 2014.) Jos opetuksen fokuksessa on vain käsitteiden nimien opettelu vuodesta toiseen, ei kielioppi varmasti näyttäydy mielekkäänä opettajalle eikä oppilaalle. Opetus ei myöskään tällöin ole sellaista, mitä perusopetuksen opetussuunnitelma edellyttää. Pedagogisessa kieliopissa käsitteitä ei tulisikaan opetella käsitteiden oppimisen vuoksi, vaan ne pitäisi tuoda oppilaille apuvälineinä, joilla kieltä voidaan lähteä tutkimaan. Tästäkin syystä prototyyppisten esimerkkien rinnalle tulee ottaa myös laajempia esimerkkejä eri kielimuodoista ja esittää oppilaalle kieli mahdollisimman kokonaisena kuvana. Tämä kehittää parhaiten oppilaan kielitajua. (KJSK, 1994, s. 138.)

Pedagoginen kielioppi korostaa kielioppia osana kielitietoa, jossa otetaan huomioon sekä puhekieli että yleiskieli ja näiden kaikki variaatiot. Tärkeäksi piirteeksi nousee se, että kieliopin opetuksen olisi mahdollisuuksien mukaan lähdeittävä oppilaan omasta kielestä ja mahdollisista arkikäsitteistä. Keskeisenä ajatuksena nähdään se, että kielioppikategorioita voidaan oppia muutenkin kuin kielioppilistoista. Erilaisia tekstejä (puhuttuja ja kirjoitettuja) voidaan analysoida ja kieliopillisia kategorioita voidaan oppia tarkastelemalla sekä editoimalla oppilaiden itse tuottamia tekstejä. (KJSK, 1994, s. 138.) Esimerkiksi verbin aikamuotojen sisäistäminen voi tuntua oppilaasta merkityksellisemmältä, kun niitä käyt-

tämällä muokataan omaa tekstiä ja tehdään huomioita siitä, mitä aikamuodon vaihtuminen aiheuttaa tekstissä.

Pedagogisesta kieliopista on puhuttu kauan ja paljon, mutta sen konkreettisen sovelluksen luominen on yleisesti koettu haastavaksi (Paukkunen, 2011, s. 58). Esimerkiksi Keck ja Kim (2014) ovat kirjoittaneet teoksen pedagogisesta kieliopista, mutta fokuoivat tässä toisen kielen oppijoihin ja opettamiseen. Teoksessa kieliopin opetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi nimetään kuvauksen luominen siitä, kuinka kieli toimii. Kuvaus kielestä ja kieliopin rakenteesta tulisi antaa oppilaille niin, että oppilaat todella ymmärtävät kieliopin ja sen käsitteiden sisällön. Teoksessa korostuu näkemys siitä, ettei oppilaille tule antaa pelkkää käsitettä tai oikeaa sanamuotoa, vaan opettaa vähitellen käsitteiden merkitys ja käyttö (Keck & Kim, 2014, s. 69). Vaikka teoksen tehtävä on kuvata toisen kielen ja vieraan kielen pedagogista kielioppia, soveltuvat yllämainitut ohjeet myös äidinkielen pedagogiseen kielioppiin.

Alhon ja Kauppinen (2009) kirjoittama *Käyttökielioppi* on syntynyt tarpeesta luoda moderni pedagoginen kielioppi. Teos pyrkii yhdistämään tietoa kielen rakenteesta sekä kielenkäyttöä ja luomaan kielestä näin selkeämpää kokonaiskuvaa kielestä kuin perinteiset kielioppiteokset. (Alho & Kauppinen, 2009, s. 7.) Teoksessa näkyy selvästi Ison suomen kieliopin vaikutus, sillä kieltä pyritään kuvailemaan ja selittämään kokonaisvaltaisemmin. Kielen kuvaus tehdään kuitenkin selvästi tiivistetympin kuin ISK:ssa. Kirja pyrkii yhdistämään käytännönläheisyyden sekä tieteellisesti ajantasaisen näkemyksen kielestä. Esipuheessaan Alho ja Kauppinen huomauttavatkin, että ISK sekä monet muut kielentutkimuksen uudet suunnat ovat mahdollistaneet modernin pedagogisen kieliopin hahmottelemisen. (Alho & Kauppinen, 2009, s. 7–10.)

Käyttökielioppi tiivistää *Ison suomen kieliopin* laajaa kuvausta kielestä mutta myös esittelee pedagogisen kieliopin kulmakiviä sekä mahdollisuuksia. Kirjan lopussa tarjotaan lukijalle kaavio, jossa teoksen käsitys pedagogisen kieliopin ulottuvuuksista nivotaan yhteen. Pedagoginen kielioppi koostuu seuraavien kokonaisuuksien tarkastelusta ja huomioon ottamisesta: *Kieli ja kognitio, kieli vuorovaikutuksena, kielen tilanteisuus, kieli ja sen identiteetti, funktionaalinen kie-*

lioppi sekä *intertekstuaalisuus ja moniäänisyys*. (Alho & Kauppinen, 2009, s. 196.) Esityksen pohjalta herää teoksen nimeen liittyvä kysymys. Kyseessä on ehkä enemmänkin pedagoginen kielitieto kuin kielioppi. Kuten jo aiemmin osiossa 2.2 totesin, käsitteet kielioppi sekä kielitieto limittyvätkin usein samaa tarkoittaviksi.

Käyttökielioppi voi antaa opettajalle vinkkejä siitä, miten nähdä kieli kokonaisuutena. Sen sijaan käytännön vinkkejä suoraan oppitunneille teos ei juurikaan tarjoa. Teoksessa kieliopin rakenteita esitellään suoraan autenttisten tekstiesimerkkien avulla. Tästä lähestymistavasta kielen opettaja voi ottaa mallia omaan opetukseensa. Jotta opettaja osaisi opettaa kielioppia pedagogisesti ja kokonaisvaltaisesti, tarvitsee hän kuitenkin autenttisten tekstien ja monipuolisten opetusmenetelmien lisäksi vahvaa aineenhallintaa tai konkreettisia opetusvinkkejä. Myös Paukkunen (2011) huomauttaa, että jokaisella opettajalla on itsellään valta päättää, millaista pedagogista kielioppia hän luokassaan toteuttaa (Paukkunen, 2011, s. 58). Opettaja voi esimerkiksi hyödyntää opetuksessaan omia kiinnostuksenkohteitaan (Alho & Korhonen, 2018). Toki opetussuunnitelma luo opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle raamit.

Valta päättää omasta opetuksesta voi koitua haasteeksi, jos opettajalla ei itsellään ole esimerkiksi opintoja suomen kielestä. Yläkoulun aineenopettajalta suomen kielen opintoja tietysti vaaditaan, mutta alakoulussa toimivalta luokanopettajalta ei. Suomalaisessa koulussa opettajat näyttäisivätkin tukeutuvan vahvasti oppikirjaan kielioppia ja kielitietoa opettaessaan. Tämän osoittavat Liisa Tainio, Ulla Karvonen ja Sara Routarinne (2014). He tutkivat opettajien käsityksiä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimateriaalien valinnasta ja käytöstä. Kävi ilmi, että juuri kielioppi on se äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alue, jossa oppikirjaan ja oppimateriaaleihin tukeudutaan eniten. (Tainio, Karvonen & Routarinne, 2014, s. 11–12.) Osa opettajista kokee varmasti juuri kieliopin opettamisen haastavaksi ja tästä syystä tukeutuu oppikirjaan vahvasti.

Pedagoginen kielioppi vaatii siis onnistuakseen rinnalleen hyvän pedagogisesti kielioppia lähestyvän oppikirjan ja laadukkaita opetusmateriaaleja. Uuden opetussuunnitelman (2014) myötä onkin painettu useita uusia oppikirjasarjoja. Täs-

sä tutkielmassa en luo katsausta uusiin oppikirjoihin. On hyvin mahdollista, että uudet oppikirjasarjat ohjaavat tutustumaan kielen rakenteeseen kokonaisvaltaisemmin ja antavat konkreettisia eväitä pedagogisen kieliopin toteuttamiseen. Kuitenkin vielä tänäkin vuonna on peräänkuulutettu koulun pedagogisen kieliopin yhtenäistämistä. Alho ja Korhonen (2018) osoittivat, ettei opettajien keskuudessa vallitse yhtenäistä näkemystä kieliopista ja sen asemasta kouluopetuksessa. Kyselytutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että suomen peruskouluun kaivataan yhä selkeämpää yhtenäistä pedagogista kielioppinäkemystä, jonka pohjalta opettaja voi kieliopin opetusta luokassaan toteuttaa. (Alho & Korhonen, 2018).

Yksi keino toteuttaa pedagogista kielioppia koulussa on fokusoida opetuksessa kielestä puhumiseen ja keskustelemaan otteeseen. Seuraavassa luvussa keskitynkin muun muassa tarkastelemaan kielestä puhumista sekä *kielentämistä* kielestä ja kieliopista puhumisen keinona.

3 Kieliopillinen ajattelu ja kielestä puhuminen

Lähestyn kielioppia ja kieliopin opetusta tässä tutkielmassani erityisesti kieliopillisen ajattelun näkökulmasta ja siitä, miten kieliopillista ajattelua ilmaistaan puheen ja keskustelun avulla. Ensin tarkastelen lyhyesti lapsen ja nuoren kieliopillisen ajattelun kehitystä. Kieliopillisen ajattelun määritän tässä tutkielmassa kyvyksi analysoida sekä ymmärtää kieltä ja kielen eri ilmiöitä. Kieliopillista ajattelua voi olla ilman kielitieteellisiä käsitteitäkin, jolloin arkikäsitteet johtavat kielen analysointia. Kieliopillinen ajattelu kuitenkin täsmentyy, kun siihen liitetään kyky ymmärtää ja käyttää kieliopin käsitteitä. Kieliopillisen ajattelun kehittymisen tarkastelun jälkeen esittelen kielentämistä kielestä puhumisen keinona.

3.1 Kieliopillisen ajattelun kehittyminen

Oppimista tapahtuu vain, jos oppijan psyykkiset toiminnot ovat saavuttaneet oppittavan asian edellyttämän kypsyysasteen. Jo pieni lapsi oppii käsitteitä ja osaa käyttää niitä, mutta ei osaa kielentää käsitteen määritelmää. (Vygotsky, 1982, s. 160–171.) Lapsi oppii tietysti ensin arkikäsitteitä, jotka ovat tämän omassa elämän piirissä merkityksellisiä. Lapsi ei kuitenkaan osaa vielä sanallisesti määritellä käyttämiensä käsitteiden sisältöä, vaikka käyttää käsitteitä sujuvasti puheessaan. (Pynnönen, 2006, s. 158; Vygotsky, 1982, s. 171–172.)

Äidinkielellä on ainutlaatuinen asema koulussa, sillä se on yhtä aikaa oppimisen kohde sekä väline. Pääsääntöisesti lapsi hallitsee alakouluun siirtyessään sisäisesti äidinkieltänsä kieliopin, mutta ei tiedosta tätä. Toisin sanoen lapsen sisäinen kielioppi on jo kehittynyt pitkälle. Sisäinen kielioppi ei edellytä kirjoittamisen tai lukemisen oppimista, vaan vain omalla äidinkielellä toimimista. (Vilkuna, 2006, s. 12–13.) Lapsi osaa muodostaa oikeakielisiä ja täysin ymmärrettäviä lauseita sekä esimerkiksi lisätä puheessaan sanoihin oikeat sijapääätteet, hyödyntää verbien aikamuotoja ja erilaisia lauserakenteita.

Vaikka äidinkielen kielioppi on rakentunut jo lapsen sisällä, tarvitaan koulun kieliopin opetusta lapsen ajattelun kehitykseen ja siihen, että lapsi oppisi analysoimaan käyttämäänsä kieltä ja siten kehittämään esimerkiksi kirjallista kielenkäyttöään. Koulussa opetus tapahtuu kuitenkin usein lapsen kehityksen edellä. (Vygotsky, 1982, s. 180). Esimerkiksi käsitteitä opitaan jo hyvin varhain. Uuden opetussuunnitelman mukaan vuosiluokilla 1–2 oppilasta kannustetaan kehittämään kielen peruskäsitteiden tuntemustaan (POPS, 2014, s. 108). Käsitteillä tarkoitetaan tässä yhteydessä lähellä arkikieltä olevia käsitteitä, kuten tavua ja sanaa. Joka tapauksessa käsitteitä otetaan osaksi äidinkielen opetusta jo lapsen ensimmäisinä kouluvuosina.

Kognitiivisen psykologian tutkijat Ausubel, Novak ja Hanesian (1978) käsittelevät teoksessaan *Educational psychology – a cognitive view* oppimisprosesseja fokusoiden juuri koulukontekstiin. Ausubel toteaa, että kaikista tärkein oppimiseen vaikuttava tekijä on se, mitä oppilas entuudestaan tietää. (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978, s. 163.) Oppilaan aiempia tietoja ja käsityksiä ei tule jättää huomiotta. Koska oppijan aiemmilla tiedoilla ja kokemuksilla on keskeinen osa uuden oppimisessa, käsitteiden tarkastelussa on hyvä lähteä liikkeelle siitä, millaisia havaintoja ja uskomuksia oppilaalla itsellään on kielestä. (Tynjälä, 1999, s. 85.)

Kun käsitteitä otetaan mukaan äidinkielen tunneille ensimmäistä kertaa, ei lapsi suinkaan tällä hetkellä opi käsitteiden merkitystä, vaan kieliopillisen käsitteen ymmärryksen kehittyminen vasta alkaa. Ensin lapsi ymmärtää käsitteen sisällön vain hyvin alkeellisena yleistyksenä. Vähitellen käsite kehittyy lapsen mielessä korkeampiin yleistystyyppeihin ja lopulta mahdollisesti saavuttaa aidon käsitteen vaiheen, jossa lapsi ymmärtää käsitteen todellisen merkityksen. (Vygotsky, 1982, s. 154; 182–183.)

Ausubel ym. (1978) esittävät, että mikäli opittavan käsitteen merkitys ei ole suoraan liitettävissä oppilaan jo olemassa olevaan käsitejärjestelmään, sen sisällön todellinen omaksuminen on pitkä prosessi. Prosessi vaatii ensin käsitteen pelkistämistä. Tämän jälkeen vaaditaan erontekoa oppilaan käsitejärjestelmässä jo oleviin käsitteisiin, hypoteesin luomista käsitteestä, käsitteen toiminnan toistu-

vaa testaamista sekä viimeisenä käsitteen yleistämistä (Ausubel ym., 1978, s. 94). Vygotsky (1982) taas esittää, että lapsi omaksuu varsinaisen käsitteellisen ajattelun vasta vähitellen murrosiässä. Murrosikäisenkin on vielä vaikeaa määrittellä käsitettä irti kontekstista. Onkin osoitettu, että vaikka nuori osaisi ratkaista käsitteenmuodostustehtävän tai jo operoida käsitteellä, voi käsitteen määrittely tuottaa hänelle vaikeuksia ja muodostua vain luettelomaiseksi käsitteen piirteiden listaamiseksi. (Vygotsky, 1982, s. 151.)

Tärkeä ehto käsitteen todelliselle oppimiselle näyttäisi olevan se, ettei käsitteen merkityksen ymmärtäminen tapahdu ulkoa opettelemalla. Ulkoa oppiessaan lapsi oppii vain uusia sanoja, ei uusia käsitteitä. (Vygotsky, 1982, s. 154.) Samaa korostavat Ausubel, Novak ja Hanesian tarkastellessaan käsitteen oppimisen edellytyksiä. He osoittavat oppimisteoriassaan, että mekaaniseen toistoon perustuva oppiminen, jossa oppilas vain tyytyy ulkoa opetteluun, ei ole mielekästä. Hyviä oppimistuloksia taas voidaan saavuttaa vain, jos oppiminen on merkityksellistä (*meaningful learning*). Merkityksellinen oppiminen vaatii, että oppijalla on kyky yhdistää uusia käsitteitä aiempiin tietorakenteisiinsa. Lisäksi merkityksellinen oppiminen edellyttää, että oppija kokee opittavan käsitteen jollakin tavalla itselleen merkitykselliseksi. (Ausubel ym., 1978, s. 41.)

Oppilaan tulee siis löytää jokin hyöty opittavista käsitteistä. Käsitteet voivat jäädä oppilaalle irralliseksi ja elottomaksi tiedoksi, jos niitä ei opi soveltamaan käytäntöön (Tynjälä, 1999, s. 139). Pynnösen (2006) mukaan käsitteen todellinen oppiminen vaatii lasta osallistavaa kielen havainnoimista. Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla opitaan peruskoulun aikana todella paljon erilaisia käsitteitä, joilla kuvata ja analysoida kieltä. Jotta lapsi oppisi hallitsemaan uuden käsitteen, ja käsite kehittyisi osaksi oppilaan kieliopillista ajattelua, vaaditaan käsitteen laajaa käyttöä sekä myös käsitteen käytön kielentämistä (Pynnönen, 2006, s. 158).

3.2 Kielestä puhuminen kehittää kieliopillista ajattelua

Kieliopin opetukseen on löydettävissä monia perusteita. Joskus voi kuulla vedottavan siihen, että vieraiden kielten opiskelu helpottuu erilaisten kielellisten järjestelmien, esimerkiksi aikamuotosysteemien, hahmottamisen myötä. (Alho & Korhonen, 2006, s. 71–73). Lisäksi yksi peruste kieliopin opettamiselle on, että meidän tulee ymmärtää oman kieleemme erityispiirteitä. Toisin sanoen kieliopin hallitseminen tekee meidät tietoisiksi omasta kielestämme ja meitä ympäröivästä kieliyhteisöstä. Ilman kieliopin käsitteitä emme voisi tarkastella täsmällisesti kieltä, jota käytämme päivittäin. (Kauppinen, 2006, s. 94; s. 100.)

Kielioppi voidaan myös nähdä välineenä, joka vahvistaa oppilaan tietoisuutta kielestä ja auttaa häntä puhumaan omasta äidinkielestään. Keskeistä kieliopin opetuksessa on, ettei sen pitäisi jäädä vain kielioppitunneille tekstin tarkastelun tasolle, vaan kielestä ja kieliopista täytyy voida puhua myös ilman tekstiä (Alho & Korhonen, 2006, s. 79). Näin kielioppi ei näyttäytyisi irrallisena äidinkielen osa-alueena oppilaille. Puhuttaessa yhdeksännen luokan oppilaasta ovat lähtökohdat kielestä puhumiseen tietysti täysin erilaiset kuin kielitieteilijällä. Näyttäisi kuitenkin siltä, että myös peruskoulun oppilaat kaipaavat joissain tilanteissa käsitteitä, joiden avulla puhua kielestä. Käsitteiden tarjoamista ei tulisi liikaa kamoksua, joutuvathan oppilaat vieraan kielen tunnillakin tekemisiin monenlaisten käsitteiden kanssa. (Alho & Korhonen, 2006 s. 79.) Yhtä aikaa käsitteiden opettamisessa tulee kuitenkin huomioida se pitkä prosessi, mitä lapsen ja nuoren käsitteen todellinen oppiminen vaatii.

On osoitettu, että kielestä puhuminen kehittää oppilaan kielenkäyttöä vähitellen metakielen tasolle (Pynnönen, 2006, s.155). Pynnösen mukaan kielestä puhuminen voidaan aloittaa jo alakoulussa oppilaan omalta tasolta eli arkikäsitteistä. Tarkastelun keskiöön sijoittuvat tällöin oppilaan omat kielihavainnot ja arkiajattelu. (Pynnönen, 2006, s. 161–164.) Kieliopin käsittelyssä ja ajatusprosessin esiintuomisessa voi lähteä liikkeelle ajatuksesta, että oppilaat ovat kielentutkijoita. Oppilaat voivat itse tutkia tekstiä, poimia ja luokitella sieltä löytämiään sanoja

haluamallaan oman taitotasonsa mukaisella tavalla. Syntyneistä luokitteluista ja havainnoista voidaan keskustella oppilaiden kanssa ja pohtia, miten oppilaat ovat luokitteluihinsa päätyneet. Oppilaslähtöinen keskustelu kielestä voi johdattaa oppilaita vähitellen näkemään kieliopin monimuotoisena ilmiönä, siinäkään ei aina ole oikeita tai väärä vastauksia. (Paukkunen, 2011, s. 180.)

Kun pienten oppilaiden kanssa lähdetään yhdessä ihmettelemään kieltä ja tekemään havaintoja siitä lasten kehitysvaiheen mukaisella tavalla, voivat varttuneemmat oppilaat pikkuhiljaa omaksua opettajan avulla myös oikeita kieliopillisia käsitteitä osaksi puhettaan ja ajatteluaan. (Pynnönen, 2006, s. 157–162.) Näin oppilaan kieliopillista ajattelua vahvistetaan vähitellen. Kielioppi ja sen käsitteet voivat muodostua ymmärrettäväksi alati laajenevaksi kokonaisuudeksi, jota oppilas osaa käyttää puhuessaan kielestä ja ratkaistessaan tehtäviä. Samalla oppilas voi oppia hyödyntämään kieliopin tarjoamia käsitteitä luodessaan omaa tekstiä. Kielioppi sulautuu selkeämmin osaksi kielitietoa, joka kasvattaa oppilaan kielitietoisuutta.

Pynnösen esittämä oppilaista itsestään lähtevä kielen tutkiminen olisi varmasti tervetullutta koulun kielioppitunneille. Kuitenkin, kuten on jo mainittu, Suomessa kieliopin opetuksen keskeinen tukipilari näyttäisi olevan oppikirja (Tainio, Karvonen & Routarinne, 2014, s. 12; Pynnönen, 2006, s. 156). Ainakin jotkin äidinkielen oppikirjasarjat näyttäisivät lähtevän liikkeelle kieliopin opettamisessa uusien käsitteiden nimeämisestä ja paikoitellen suppeista määritelmistä. Kieliopiasian esittelyn jälkeen oppilaan tulee lähinnä tunnistaa ja täydentää tehtäviin juuri opittuja käsitteitä. (Aalto ym., 2014.) Jos opettaja tukeutuu opetuksessaan liikaa tällaiseen oppikirjaan, voivat oppilaiden omat havainnot kielestä jäädä vaille huomiota. Toisaalta taas oppilaiden omiin havaintoihin tarttuminen ja etenkin niistä liikkeelle lähteminen vaatii opettajalta vahvaa kielioppitietämystä.

Jos äidinkielen tunnilla ihmetellään yhdessä ääneen uusia käsitteitä, voi opetuksessa hyvin lähteä liikkeelle esimerkiksi oppikirjan tarjoamista prototyyppisistä esimerkeistä. Näin myös pedagoginen kielioppi ohjaa tekemään. Ilman prototyyppien hahmottamista on mahdotonta tehdä huomioita esimerkiksi sanaluokkien häilyvyydestä (Kauppinen, 2006, s. 94). Prototyyppisten esimerkkien lisäksi

opettajan täytyisi kuitenkin uskaltaa ottaa käsittelyyn myös poikkeuksia – varsinkin, jos nämä poikkeukset nousevat esiin oppilaan aloitteesta (Kulju, 2010, s.149; KJSK, 1994, s. 136).

Erilaisten autenttisten tekstien hyödyntäminen voi olla toimiva tapa lähteä tarkastelemaan kieltä monipuolisesti. Autenttiset tekstit sisältävät lähtökohtaisesti enemmän kielen variaatiota kuin oppikirjojen kielioppitehtävät. Oppilaalle voi helposti muodostua suppea kuva kieliopista, jos rajatapauksista ei edes keskustella ja kielioppia lähestytään normatiivisella oikein-väärin-otteella. Monipuolinen käsittely avartaa oppilaalle kieliopin laajuutta ja monimutkaisuutta. Toisaalta tämä voi aiheuttaa hämmennystä ja jopa turhautumista. Näkisin kuitenkin, että yhteinen ei-prototyyppisesti käyttäytyvän sanan tai vaikkapa usean sanaluokan rajapintaan sijoittuvan sanan ihmettely opettajan kanssa voi herättää oppilaassa tutkivan asenteen ja kiinnostuksen kieltä kohtaan. Oppilas huomaa, etteivät kaikki kielen ilmiöt ole yksiselitteisiä edes opettajalle.

Edellä kuvattu monipuolisempi kielen tarkastelu voisi poistaa liian normatiivisen käsityksen kielioppisäännöistä ja normatiivisesta kieliopista. Samanlaisiin päätelmiin on päätynyt Pirjo Kulju (2010). Hän toteaa, että keskusteleminen käsitteisiin liittyvistä poikkeuksista äidinkielen tunneilla voi parhaimmillaan auttaa oppilasta sekä hahmottamaan kielen rakenteen moninaisuuden että ymmärtämään kieliopin käsitettä paremmin. Kielestä keskustelemisen tueksi Kulju ehdottaa kielentämisen menetelmää, jota esittelen seuraavassa osiossa tarkemmin. (Kulju, 2010, s. 149–150.)

3.3 Kielentäminen osana pedagogista kieliopin opetusta

Keskusteluun ja puheeseen painottuvan opetustyylin on todettu sopivan hyvin pedagogisen kieliopin opetukseen. Kielestä pyritään tekemään havaintoja oppilaan oman kognitiivisen ja metalingvistisen kehitysasteen mukaisesti. (KJSK, 1994, s. 138–139.) Tähän tarkoitukseen toimii hyvin *kielentäminen* (language). Kielentämisellä tarkoitetaan menetelmää, jossa oppilas selittää ajatusprosessinsa ja ratkaisunsa ääneen tai kirjallisesti joko toiselle oppilaalle tai

opettajalle (Joutsenlahti, 2003, s. 192; Kulju, 2010, s. 150). Menetelmää on hyödynnetty Suomessa etenkin matematiikassa (Joutsenlahti, 2003, s. 192–195; Joutsenlahti & Kulju, 2010, s. 54). Kielentämistä on kuitenkin sovellettu myös äidinkielen kieliopin opetukseen (Kulju, 2010, s. 150–151; Rättyä, 2011, s. 7).

Kieliopin käsitteiden parissa työskennellessä jo pelkästään kysymyksen *Miten sait tämän vastauksen?* esittäminen oppilaalle kehittää vähitellen oppilaan omaa kieliopillista ajattelua. Vaikka oppilas ei vielä hallitsisi kaikkia tarvittavia käsitteitä, hän voi selostaa ratkaisuprosessinsa omilla sanoillaan. Pelkkien käsitteiden nimien sijaan, oppilaalle halutaan kielentämismenetelmällä tarjota myös käsitteen sisältö. (Joutsenlahti & Kulju, 2010, s. 54.)

Kielentämistä voi harjoittaa sekä kirjallisesti että suullisesti, yksin tai yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Kun oppilas kuuntelee muiden oppilaiden kielentämistä, hän voi peilata omaa ratkaisuprosessiaan muiden ratkaisuprosesseihin. Tämä mahdollistaa sen, että oppilas oppii ymmärtämään erilaisia ratkaisuprosesseja vastausten takana. Oppilaat voivat myös ymmärtää paremmin ikätoveriensa käyttämiä käsitteitä kuin opettajan käyttämiä, sillä heidän käsitteellinen ajattelunsa on suurin piirtein samalla tasolla. Lisäksi oman ajatusprosessinsa esittäminen ääneen muille selkeyttää omaa ajattelua, ja tekee siitä tiedostetumpaa. (Joutsenlahti & Kulju, 2010, s. 54–55.)

Kielentämiseen löytyy viitteitä myös vuoden 2004 valtakunnallisen opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden osion johdannosta. Siinä äidinkielen opetuksen yhdeksi ydintehtäväksi nimetään oppilaalle käsitteiden opettaminen, jolla hän kielentää maailmaa ja omaa ajattelua. (POPS, 2004, s. 46.) Tämä ei viittaa varsinaisesti siihen, että oppilas oppisi selittämään omaa ongelmaratkaisuprosessiaan. Joka tapauksessa kieliopin käsitteet nähdään oppilaan apuvälineinä kielentää maailmaa sekä omia ajatuksiaan. Jotta käsitteistä muodostuisi oppilaan apuvälineitä, on niitä hyvä oppia käyttämään monipuolisesti. Vuoden 2014 opetussuunnitelma ottaa myös esille kielentämisen käsitteen. Yhdeksi oppiaineen keskeiseksi tehtäväksi kaikilla luokka-asteilla nimetään oppilaan kieli- ja tekstitaitojen laajentaminen, jotta oppilas saisi valmiuksia oman ajattelunsa kielentämiseen (POPS, 2014, s. 103; 160; 287).

3.4 Kieliopillisen ajattelun ongelmat

Kielentämisen etuna voi nähdä myös sen, että oppilaan ääneen selostetusta tai ylöskirjoitetusta ajatusprosessista saattaa välittyä opettajan korviin tai oppilaan omaan tietoisuuteen korjattavia virhekäsityksiä. Näitä virheellisiä tai puutteellisia käsityksiä kutsutaan myös *miniteorioiksi*. Miniteoriat ovat arkisia ja subjektiivisia ratkaisumalleja, jotka ohjaavat ongelmanratkaisua. Miniteoriat ovat ongelmallisia, sillä ne ovat usein vain osittain ja tietynlaisissa tilanteissa toimivia. (Claxton, 1993, s.45–47.)

Aivan kuten kielentämistäkin, miniteorian käsitettä ja sitä, miten miniteoriat vaikuttavat oppimiseen, on tutkittu erityisesti matematiikassa (esim. Huhtala & Pietilä, 2002, s. 159–167). Miniteorioita oppilaille kehittyy usein jo varhaisessa vaiheessa. Joissain tilanteissa ne auttavat oppilasta selviämään tehtävistä ja löytämään vastauksen nopeasti. Miniteoriat voivat kuitenkin haitata oppilaan oppimista ja aiheuttaa epäonnistumisen kokemuksia, jos oppilas ei selviydykään tehtävistä omien puutteellisten ratkaisumalliensa avulla. Miniteoriat ovat suhteellisen pysyviä ja vaikeasti muokattavissa, joten opettajan olisi tärkeä tiedostaa ja tunnistaa oppilaiden miniteorioita mahdollisimman varhain. (Claxton, 1993, s. 45–47; Huhtala, 2000, s. 124; Huhtala ym., 2002 s. 159–167; Tynjälä, 1999, s. 85.)

Miniteoriat eivät tietenkään rajoitu pelkästään matematiikan pariin. Myös äidinkielen käsitteiden piirissä näyttäisi syntyvän samanlaisia subjektiivisia tunnistamiseen ja hahmottamiseen liittyviä selviytymisstrategioita. Liisa Tainio ja Sara Routarinne (2012) ovat tutkineet luokanopettajaopiskelijoiden miniteorioita lauseesta. Paljastui, että opiskelijoilla oli useita erilaisia miniteorioita, joita he sovelsivat selviytyäkseen lauseen rakennetta koskevista tehtävistä. (Tainio & Routarinne, 2012, s. 255–260.)

Myös Jenni Marjokorpi (2014) tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajaopiskelijoiden kieliopillista ajattelua ja tästä välittyviä miniteorioita. Marjokorpi fokusoi tutkielmassaan keskeisiin lauseenjäseniin eli subjektiin ja objektiin. Tulevilta luokanopettajilta löytyneet miniteoriat Marjokorpi nimesi semanttiseksi,

syntaktiseksi, morfologiseksi sekä interrogatiiviseksi. Osa luokanopettajaopiskelijoista käytti vain yhtä miniteoriaa. Useimmat kuitenkin hyödynsivät laajennettua miniteoriaa eli samassa miniteoriassa oli piirteitä kahdesta tai useammasta miniteoriasta. Esimerkiksi lauseen subjektia haettiin useimmiten merkityksen avulla eli hyödynnettiin semanttista miniteoriaa. Subjektia etsittiin usein myös apukysymysten avulla eli ratkaisuprosessissa sovellettiin interrogatiivista miniteoriaa. (Marjokorpi, 2014, s. 67–72.)

Kaisu Rättyän (2017) tarkasteli luokanopettajaopiskelijoiden metakielen käyttöä kirjallisissa kielennys- ja visualisointitehtävissä fokusoiden lauseenjäseniin sekä sanaluokkiin. Kävi ilmi, että luokanopettajaopiskelijat käyttivät vain osaa sanaluokkakäsitteistä tehtäviä tehdessään. Lisäksi sanaluokkien määritelmät olivat kovin suppeita. Marjokorven pro gradu -tutkielmassa subjektia etsittiin semanttisen miniteorian avulla. Myös Rättyän tutkimuksessa sanojen luokittamista sanaluokkiin määritti yleisimmin semanttinen eli merkitykseen liittyvä peruste. Tosin nominien ja verbien yhteydessä osa vastaajista mainitsi myös sanojen muotoon liittyviä piirteitä. (Rättyä, 2014b, s. 30–31.) Rättyä ei väitöskirjassaan erotellut opiskelijoiden puheesta suoraan miniteorioita, mutta pohti käsitteiden määrittämiseen ja käyttöön liittyviä ongelmia.

Suppeiden määritelmien identifioinnin lisäksi Rättyä teki aineistostaan huomion, että osassa vastauksista eri kielioppikategorioiden käsitteet, kuten adverbiaali ja adverbi, sekoittuivat keskenään. Sanaluokkiin liitettiin yhdessä vastauksessa kuuluvaksi myös sijamuotoihin lukeutuva partitiivi. Lisäksi opiskelijat valjastivat käyttöönsä kieliopin käsitejärjestelmään kuulumattomia käsitteitä; *numero* saattoi ilmaista numeraalia sekä lauseesta tunnistettiin lauseenjäsenyyttä tehdessä objektin sijaan *objektiiv*i. (Rättyä, 2017, s. 74–77.)

Rättyä tarkasteli myös 8.-luokkalaisten kirjallista kielentämistä sekä sanaluokkien visualisointia. Tehtävässä oppilasparit luokittivat sanoja sanaluokkiin kokonaisista lauseista. Osa oppilaista suoritti tehtävän etsimällä tiettyyn sanaluokkaan kuuluvia sanoja kerrallaan. Toiset taas tarkastelivat lausetta sana kerrallaan. (Rättyä, 2017, s. 85–86.) Oppilasparit näyttivät hahmottavan sanaluokkia sekä lauseenjäseniä paikoitellen paremmin, kuin luokanopettajaopiskelijat. Joi-

hinkin sanaluokkiin liitettiin oppilaiden vastauksissa enemmän piirteitä kuin opiskelijoiden vastauksissa. Esimerkiksi substantiiveihin yhdistettiin yleisnimet ja erisnimet. Osasyyn tähän varmasti on se, että oppilailla käsitteiden opettelusta on vähemmän aikaa. (Rättyä, 2017, s. 81–82.)

Myös Debra Myhill (2000) tarkasteli artikkelissaan 12-vuotiaiden oppilaiden metakielellisen tiedon väärinkäsityksiä ja ongelmia. Kävi ilmi, että oppilaat olivat oppineet joko oppikirjoista tai opettajalta kaavamaisia ja lyhyitä määritelmiä kieliopin käsitteille. Esimerkiksi sanaluokkia tarkastellessa korostuivat lyhyet määritelmät. Substantiivit nähtiin *niminä*, adjektiivit *kuvailevina sanoina* ja verbit *kuvasivat tekemistä*. Määritelmät olivat hyvin samankaltaisia kuin Rättyän (2017) havaitsemat. Oppilaiden oppimat määritelmät eivät toimineet hyvin autenttisia tekstejä (mainoksia) tarkastellessa. Lyhyet määritelmät johdattivat oppilaat valitsemaan adjektiiviksi esimerkiksi kaikki substantiivit, jotka jollain tavalla tekstissä kertoivat mainostettavan pyörän ominaisuuksista. Lisäksi tutkimuksessa ilmeni, että oppilaista suurin osa oli oppinut ulkoa lauseen rakennetta koskevan suppean määritelmän *lauseessa tulee olla verbi*. Kuitenkin tehtäviä tehdessä vain muutama oppilas osasi hyödyntää tätä sääntöä lauseen hahmottamiseen. (Myhill, 2000, s. 154–155.) Näyttäisi siltä, että lyhyet säännöt ovat helposti opittavia, mutta viimeistään autenttisia tekstejä tarkastellessa ne aiheuttavat kieliopillisen ajattelun ongelmia. Lisäksi Myhillin tutkimus vahvistaa sen, mitä jo osiossa 3.1 teoriaan pohjaten esitin. Määritelmän ulkoaoppiminen ei välttämättä takaa sitä, että määritelmää osaisi käyttää.

Tässä tutkielmassa en pyri erittelemään aineiston oppilaiden puheesta miniteorioita. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että oppilaille on todennäköisesti muodostunut miniteorioita kieliopin käsitteistä. Nämä miniteoriat vaikuttavat oppilaiden kieliopilliseen ajatteluun ja metakielellisten käsitteiden käyttöön. Tämän vuoksi analyysissani on Rättyän ja Myhillin tapaan syytä pohtia ja erotella käsityksiä, joita oppilaille on sanaluokista ja niiden ominaisuuksista muodostunut sekä tarkastella ongelmia, joita nämä käsitykset mahdollisesti aiheuttavat oppilaiden kieliopilliselle ajattelulle.

Miniteoriat ohjaavat oppilaiden ratkaisuprosesseja ja vaikuttavat siihen, millainen käsitys oppilailla sanaluokista ylipäättään on. Mikäli oppilas oppii ensin oppikirjasta suppeahkot määritelmät sanaluokille, voi hän pahimmassa tapauksessa turhautua, kun autenttista tekstiä tarkastellessa adjektiivi ei kuvailekaan kohdettaan tai substantiivilta näyttävä sana toimiikin adjektiivina. Oppilaan kiinnostus äidinkieleen voi lopahtaa jo varhaisessa vaiheessa, mikäli hän joutuu kokemaan omien ratkaisumalliensa pohjalta epäonnistumisen kokemuksia äidinkielensä kielioppia harjoitellessaan.

Ongelmallista kieliopillisen ajattelun kannalta on se, että jo muodostuneita suppeita tai virheellisiä käsityksiä on haastavaa muokata. Omien käsitysten näkyväksi tekeminen voi kuitenkin auttaa oppilasta vähitellen muokkaamaan jo syntyneitä miniteorioita. Tätä omien implisiittisten käsitysten ilmaisemista voidaan kutsua metakäsitteellisen tietoisuuden herättämiseksi. (Tynjälä, 1999, s. 84–85.) Puhuttaessa kieliopista on kyseessä metakielellinen tietoisuus. Yksi menetelmä metakielellisen tietoisuuden herättämiseen on tässä tutkielmassa esitelty kielentäminen. Kielentäessään oppilas prosessoi omaa kieliopillista ajatteluaan. Kun oppilas prosessoi kieliopillista ajatteluaan puheeksi, on myös opettajan helpompi huomata mahdolliset aukot käsitteenhallinnassa jo varhaisessa vaiheessa. Samalla oppilas voi tulla tietoiseksi omista käsityksistään ja reflektoida omaa osaamistaan. (Rättyä, 2011, s. 16.) Toki huomionarvoista on, että jälleen opettaja tarvitsee vahvaa aineenhallintaa pystyäkseen huomaamaan virheelliset käsitykset oppilaan puheessa. Lisäksi opettajan omankin kieliopillisen ajattelun taustalla voi piillä erilaisia tiedostamattomia miniteorioita.

4 Sanaluokat

Tässä luvussa luon katsauksen suomen kielen sanaluokkakuvaukseen. Sanoja voidaan luokitella erilaisin perustein. Suomen kielen sanaluokat perustuvat morfologisiin, semanttisiin ja syntaktisiin perustein tehtäviin luokituksiin. (Laaksonen & Lieko, 2003, s. 58.) Sanaluokat ovat siis ryhmiä, joihin kuuluvat sanat käyttäytyvät keskenään olennaisilta osin samalla tavalla (VISK, 2008, § 438). Sanaluokkien nimeäminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, vaan rajatapauksia voidaan helposti löytää (Alho & Korhonen, 2007, s. 102). Tarkastelen ensin osiossa 4.1 sekä Ison suomen kieliopin kuvausta suomen kielen sanaluokista että Laaksosen ja Liekon (2003) sanaluokkakajako. Pyrin nostamaan tarkasteltavaksi myös esimerkkejä tapauksista, joissa sanat eivät ole selvästi yhden sanaluokan sanoja tai ne toimivat toisen sanaluokan asemassa.

Päädyin hyödyntämään tässä tutkielmassa *Isoa suomen kielioppia*, tarkemmin sanottuna sen verkkoversiota (VISK), sillä se on ainutlaatuisen laaja teos, joka kuvaa kieltämme kokonaisvaltaisesti. Olisin voinut myös valita deskriptiivisen kieliopin käytännönläheisen sovelluksen, tässä tutkielmassa jo aiemmin esitellyn *Käyttökieliopin*. Koen kuitenkin, että voin tuoda helpommin esille tarkoituksenmukaisia esimerkkejä, kun tarkastelen mahdollisimman laajaa deskriptiivistä teosta. Laaksosen ja Liekon (2003) *Suomen kielen äänne- ja muoto-opin* taas valitsin tarkasteluuni siksi, että teos on luotu yliopistossa suomea opiskeleville. Teos esittelee selkeästi kaikki suomen kielen äänne- ja muoto-opin keskeisimmät asiat sekä pääkäsitteistön. Tämän vuoksi pidän teosta hyvänä valintana sanaluokkien tarkasteluun VISK:n rinnalla.

Ennen sanaluokkien tarkastelua on syytä huomauttaa, ettei tarkoituksenani ole tuottaa kaikenkattavaa kuvausta sanaluokista. Sanaluokat ovat luokittelutavasta riippumatta toisiinsa limittyviä ja poikkeuksia pursuava luokittelu (Alho & Korhonen, 2007, s. 102). Katsaukseni sanaluokkiin pyrkii tuomaan yhtä aikaa ilmi luokkien sisäistä ja välistä variaatiota erilaisten esimerkkien avulla. Koen, että näin on helpointa luoda pohjaa ymmärrykselle kielen kontekstisidonnaisuudesta. Sanaluokkajaon esittelyn jälkeen osiossa 4.2 siirryn kuvaamaan, millä tavalla

sanaluokat näkyvät uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) sekä tämän edeltäjässä (POPS, 2004). Samassa osiossa keskityn myös pohtimaan sanaluokkien opetuksen mahdollisuuksia peruskoulussa.

4.1 Sanaluokkajaon perusteita ja rajatapauksia

Sekä ISK (2008) että Laaksonen ja Lieko (2003) jakavat sanat ensin kolmeen suureen yläkategoriaan. Tämä jako tapahtuu taivutuksen mukaan (VISK, 2008, § 438; Laaksonen & Lieko, 2003 s. 58). Sanaluokkien yläkategorioiksi erottuvat samoilla perusteilla molemmissa sanaluokkakuvauksissa nominit, jotka jakautuvat edelleen sanaluokkiin, sekä verbit. Kolmas ryhmä on epäselvemmin hahmotettavissa ja sen mukaan näissä kahdessa kielioppikuvauksessa on tehty hie- man erilaisia ratkaisuja. Esittelen ensin selvemmat suuret ryhmät eli 4.1.1 no- minit ja 4.1.2 verbit sekä näihin sijoittuvat sanaluokat. Pyrin myös tuomaan esil- le mahdollisia eroavaisuuksia näiden kahden sanaluokkakuvauksen välillä. No- minien ja verbien kuvausta seuraa kolmannen yläkategorian eli taipumattomien tai vaillinaisesti taipuvien sanojen luokka ja niiden alle sijoittuvat sanaluokat.

4.1.1 Nominit

Nominit ovat sanoja, jotka taipuvat suomen sijamuotojärjestelmän ja luvun mu- kaan (VISK, 2008, § 438). Laaksonen ja Lieko lisäävät omassa määritelmäs- sään nominien taipuvan omistusmuodoissa eli possessiivisuffikseissa, kun taas ISK katsoo omistusmuodon olevan vain nominien eräiden alaryhmien ominai- suus. Molemmissa kuvauksissa nominien katsotaan jakautuvan edelleen sana- luokkiin. Nominien luokittelu sanaluokkiin tapahtuu syntaktisin sekä semanttisin perustein. (VISK, 2008, § 438; Laaksonen & Lieko, 2003 s. 58– 59.)

Substantiivit

Substantiivit, esimerkiksi *koira*, ovat yksi nomineihin kuuluvista sanaluokista. Ne taipuvat sijassa *koirasta* sekä luvussa *koirista*. Substantiiveihin voi liittyä myös possessiivisuffiksi eli omistusliite *koirasi*, *koiramme*. Substantiivit voidaan jakaa edelleen kohdetta identifioiviin erisnimiin ja lajin ilmaiseviin yleisnimiin. (VISK, 2008, § 551.) Substantiivit ovat prototyyppisesti esineiden, asioiden ja ihmisten

nimiä. Laaksonen ja Lieko jakavat substantiivit ensin abstrakteihin sekä konkreettisiin substantiiveihin ja tämän jälkeen konkreettiset sanat edelleen Ison suomen kielioopin tapaan yleisnimiin ja erisnimiin. Jaosta yleisnimiin ja erisnimiin huomautetaan kuitenkin, ettei se ole aivan yksiselitteinen. Esimerkiksi erisnimiä voidaan joskus käyttää yleisnimen tapaan, kuten esimerkissä *Hän teki juhasipilät ja leikkasi koulutuksesta*. Tyypillisesti erisnimenä toimivalla henkilönnimellä viitataan edeltävässä esimerkissä toimintaan, joka muistuttaa tietyn tunnetun henkilön toimintaa. Samoin toimii *matti kukkarossa*, jossa yleisesti erisnimenä toimiva etunimi Matti tarkoittaakin kyseisessä kontekstissa rahattomuutta. Toisaalta taas yleisnimi voi joskus toimia myös erisnimenä, kuten esimerkissä *"Kiitämme Herraa"*, jossa tyypillisesti yleisnimenä toimivalla sanalla *herra* viitataan kristinuskon jumalaan. (Laaksonen & Lieko, 2003, s. 58; VISK, 2018, § 553).

Adjektiivit

Adjektiivit, esimerkiksi *kaunis*, ovat toinen nominien alle kuuluva sanaluokka. Ne taipuvat substantiivien tapaan sijassa *kaunista* ja luvussa *kauniit*. Adjektiivit ovat sanoja, jotka jollain tapaa luonnehtivat ja kuvailevat kohdettaan. (VISK, 2008, § 603.) Usein adjektiivit toimivat lauseessa substantiivia määrittävänä sanana, mutta ne voivat määrittää myös muiden sanaluokkien sanoja, kuten numeraalia esimerkissä *pyöreä nolla* (VISK, 2008, § 438; § 1306).

Substantiivien luokkaan eron tekee adjektiivien vertailumuodot. Adjektiiveista suurella osalla on perusasteen eli positiivin *kylmä* lisäksi komparatiivi *kylmempi* ja superlatiivi *kylmin*, jotka muodostetaan johtimien avulla. (Laaksonen & Lieko, 2003, s. 59.) ISK huomauttaa kuitenkin, että kaikki adjektiivit eivät muodosta vertailumuotoja. Jotkin adjektiiveista ilmaisevat absoluuttisia ominaisuuksia, jota kuvailtavalla joko on tai ei ole. Tällöin perusaste jää adjektiivin ainoaksi muodoksi (VISK, 2008, § 606). Esimerkiksi *elollinen*, *kielellinen*, *oululainen* ovat esimerkkejä adjektiiveista, joissa ei komparatiivi- tai superlatiivimuotoa ole. Myös absoluuttista ominaisuutta kuvaavat adjektiivit voidaan joskus nähdä arvottavassa kontekstissa. Tällöin komparatiivisuutta luodaan sanan eteen sijoituvilla intensiteettimääritteillä kuten *hyvin ja vähän*. (VISK, 2008, § 606.) Esimerkiksi näin tapahtuu lauseessa *Hyvin oululainen murrenana on pahki*.

Edeltävän kappaleen adjektiivi-esimerkeistä paljastuu myös sanaluokkien välisiä rajapintatapauksia. Joillakin adjektiiveilla on tapana toimia substantiivin ominaisuudessa, jolloin sanaluokan yksiselitteinen määrittäminen joissain tilanteissa vaikeutuu (VISK, 2008, § 625). Näin tapahtuu esimerkiksi lauseessa *Tuhat **oululaista** jonotti ilmaisia ämpäreitä*. ISK:n mukaan ihmistarkotteisille -Iainen-johdoksille on yhtä tavallista toimiminen sekä substantiivina että adjektiivina (VISK, 2008, § 625). Edellisessä esimerkissä adjektiivia käytetään substantiivisesti. Tämä paljastuu esimerkiksi siitä, että sana ottaa lauseessa substantiiville ominaisen tehtävän toimiessaan lauseen subjektina (VISK, 2008, § 625). Myös substantiivin on mahdollista toimia adjektiivin asemassa, kuten lausekkeessa *kaupungin **köyhät***. Substantiivin asemassa toimiva adjektiivi on kuitenkin harvinaisempi ilmiö kuin adjektiivin asemassa toimiva substantiivi (VISK, 2008, § 625).

ISK laskee adjektiivien luokkaan kuuluvaksi myös joitain taipumattomia sanoja. Esimerkkejä taipumattomista adjektiiveista ovat *viime* ja *koko* sanat. Taipumattomat adjektiivit toimivat samoin kuin muut adjektiivit, substantiivia määrittävänä sanana. Mikäli substantiivi saa useita etumääritteitä, sijaitsee taipumaton adjektiivi lähimpänä substantiivia kuten esimerkissä *kamalan kylmä **viime** talvi*. (VISK, 2008, § 586.)

Numeraalit

Numeraalit, esimerkiksi *viisi*, ovat kolmas nomineihin kuuluva sanaluokka. Numeraalit eroavat muista nomineista merkityksensä perusteella, sillä ne kuuluvat lukujärjestelmään. Eroa muihin nomineihin on myös siinä, millaisia yhdyssanoja ja lausekkeita numeraalit voivat muodostaa. (VISK, 2008, § 438.) Lukumäärää ilmaisevien numeraalien sanaluokka jakautuu Laaksosen ja Liekon kuvauksessa edelleen kahteen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä ovat kardinaalit, jotka ilmaisevat selvästi tiettyä numeraalista lukumäärää *kolmetoista*. Toinen ryhmä taas koostuu ordinaaleista eli järjestyslukuista *kolmastoista*. (Laaksonen ja Lieko, 2003, s. 59.)

Iso suomen kielioppi jakaa numeraalit eri tavoin kuin perinteiset kielioppikuvaukset. Numeraalit jakautuvat Ison suomen kieliopin kuvauksessa neljään eri

tyyppiin: peruslukusanoihin *viisi*, yhdysnumeraaleihin *yksitoista*, murtolukui-
mauksiin *kahdeksasosa* ja likimääräilmauksiin *pari*, *viitisenkymmentä* (VISK,
2008, § 770). ISK ei kuitenkaan laske Laaksosen ja Liekon tapaan ordinaali- eli
järjestyslukuja osaksi numeraaleja. Järjestyslukujen voidaan katsoa olevan nu-
meraalien adjektiivijohdoksia ja näin ollen adjektiiveja. Järjestysluvut toimivat
usein lauseessa samalla tavalla kuin adjektiivit eli luonnehtivat ja kuvaavat sub-
stantiivia ”**ensimmäinen** kilpailija”. Tosin adjektiiville ominaisia vertailumuotoja
järjestysluvut eivät saa. (VISK, 2008, § 771.)

Samoin kuin adjektiiveissa ja substantiiveissa, on numeraalienkin joukossa sa-
noja, jotka voivat olla lauseessa esiintyessään vaikeita hahmottaa yksiselittei-
sesti johonkin sanaluokkaan. Substantiivisesti numeraalien voidaan ajatella toi-
mivan silloin, kun ne eivät ilmaise lukumäärää. Esimerkkinä lukumäärättömästä
numeraalin käytöstä ISK nimeää muun muassa puhekielessä esiintyvät rahaa
ilmaisevat numeromaiset ilmaukset, kuten *kymppi tai vitonen*. Kyseiset ilmauk-
set käyttäytyvät substantiivin tapaan lauseessa. Tästä syystä ilmauksia voidaan
pitää suhteellisen selvinä substantiiveina. (VISK, 2008, § 791.) Samoin *miljoo-
na, tuhat* ja muut vastaavat ilmaukset voivat lauseessa tarkoittaa rahasummaa,
jolloin niitä voidaan pitää substantiivina, vaikka ero numeraaliin ei olekaan aina
jyrkkä (VISK, 2008, § 776).

Numeraalien joukossa on myös yksittäisiä lukusanoja, joiden voidaan katsoa lu-
keutuvan sekä numeraaleihin että kvanttoripronomineihin. Kvanttoripronomininit
ovat pronomien alaluokka, jonka esittelen edempänä tarkemmin. Lukusana
yksi käyttäytyy kieliopillisesti numeraalin sijaan pronominin tavoin. Esimerkiksi
substantiivilausekkeesta ***yhdestä huomionkipeästä koirasta*** näkee, miten *yksi*
toimii substantiivin kongruoivana määritteenä. Määritteenä se voi toimia kaikis-
sa sijamuodoissa. (VISK, 2008, § 775). *Yhden* lisäksi lukusana *nollaa* voidaan
pitää ensisijaisesti substantiivina. Lukusanana *nolla* näyttäytyy kuitenkin esi-
merkiksi hintoja tai lämpötilaa ilmaistaessa. (VISK, 2008, § 775.)

Pronomininit

Pronomininit, esimerkiksi *hän*, ovat sanaluokka, joita käytetään lauseessa joko
substantiivin ja adjektiivin sijaan tai niille ominaisissa paikoissa. ISK:n mukaan

ominaista pronomineille on suppea kuvaileva merkityssisältö. Lisäksi pronomineilla on osittain vajaavainen taivutus. (VISK, 2008, § 438.) Pronomininit eroavat muista nomineista myös siinä, että ne saavat vain vähän, tai eivät ollenkaan, laajennuksia (VISK, 2008, § 713). Laajennuksella tarkoitetaan sanaa, joka liittyy joko pakollisena täydennyksenä tai vapaaehtoisina määritteenä pääsanaan, esimerkiksi lausekkeessa ***tuo ihana koira*** on kaksi valinnaista määritettä *tuo* ja *ihana*.

Pronomininit jakautuvat pienempiin alaluokkiin. Laaksonen ja Lieko nimeävät viisi pronominiinien alaluokkaa. Luokat ovat: persoonapronomininit (*minä, sinä, hän, me, te, he*), demonstratiivipronomininit (*tämä, tuo, se, nämä, nuo, ne*), interrogatiivipronomininit (*kuka, mikä, ken, kumpi, kumpainen*), relatiivipronomininit (*joka, mikä*) sekä indefiniittipronomininit (*joka, jokainen, jokin, kumpi, kukaan, mikään, muutama, eräs, toinen* jne.). Selkeiden viiden alaluokan lisäksi mainitaan *itse*, joka nimetään refleksiivipronominiksi sekä resiprookkipronomi nimityksen saava *toinen*. (Laaksonen & Lieko, 2003, s. 59).

ISK:n jaottelu eroaa pronomineissakin hieman Laaksonen ja Liekon tekemästä. Kaksi ensimmäistä luokkaa (persoon- ja demonstratiivipronomininit) on jaettu samalla tavalla molemmissa sanaluokkajaoissa. Relatiivipronominiinien luokkaa saa ISK:ssa *joka:n* ja *mikä:n* lisäksi joukkoonsa pronominiin *kuka*, jonka Laaksonen ja Lieko taas sijoittavat vain interrogatiivipronomineihin kuuluvaksi. ISK:ssa pronomini *kuka* kuuluu sekä interrogatiivipronomineihin että relatiivipronomineihin. (VISK, 2008, § 713; Laaksonen & Lieko, 2003, s. 59.) Syy tähän on varmasti puhekielessä, esimerkiksi osassa suomen kielen murteista, joissa *kuka* toimii paikoin samassa asemassa kuin *joka* tai *mikä*. Esimerkiksi lauseessa *Näin eilen sen tyylin, ketä oli siellä juhlisti*, pronomini *kuka* käyttäytyy relatiivipronominiin tavoin. ISK nimeää myös resiprookkipronomininit ja refleksiivipronomininit omiksi pronominiiryhmikseen.

Suurin ero kahden tässä tutkielmassa esillä olevan sanaluokkakuvauksen välillä on kuitenkin pronominiinien kohdalla siinä, ettei Isosta suomen kieliopista löydy lainkaan indefiniittipronominiinien luokkaa. Sen sijaan jaottelussa nimetään luokka kvanttoripronomininit. Luokka näyttää sisältävän lähestulkoon samat sanat kuin

Laaksosen ja Liekon indefiniittipronominien luokka (Laaksonen & Lieko, 2003, s. 59). ISK määrittää kvanttoripronominit pronomineiksi, jotka ilmaisevat jotain tarkoitetun joukon lukumäärästä. Luokittelu jakaa kvanttoripronominit edelleen pienempiin alaryhmiin sen mukaan, millaista joukkoa niiden viittausala koskee. (VISK, 2008, § 740.)

Myös pronominin luokka sisältää rajatapauksia, jotka voivat lukeutua muihin sanaluokkiin. Esimerkiksi pelkästään refleksiivipronomini *itse* voidaan nähdä kontekstista riippuen useassa eri sanaluokassa. *Itse* voi toimia esimerkiksi adverbina *Minä tein tämän aivan itse* tai substantiivina *Hän katsoi kuihtunutta itseensä*. (VISK, 2008, § 769; § 846.) Rajatapauksia löytyy myös paljon pronomien ja adjektiivien luokkien väliltä. Esimerkiksi resiprookkipronomini *toinen* on hyvin lähellä yksilöiviä adjektiiveja. Lauseessa *”Me rakastamme toisiamme”* sana *toinen* voidaan katsoa pronominiksi, mutta esimerkissä *”Hän tuli kilpailussa toiseksi”* *toinen* lukeutuu järjestyslukuna Ison suomen kieliopin mukaan adjektiiviksi, kun taas esimerkiksi Laaksosen ja Liekon mukaan numeraaliksi (VISK, 2008, § 767; § 771; Laaksonen & Lieko, 2003, s. 59). Haastavia rajatapauksia voivat olla myös ne kvanttoripronominit, jotka saavat vertailumuotoja ja näin ollen sekoittuvat helposti adjektiiveihin. Tästä hyvä esimerkki on kvanttoripronomini *harva*, joka saa komparatiivin *harvempi*. (VISK, 2008, § 633.)

Iso suomen kielioppi tekee lisää rajanvetoa sanaluokkien välille ja erottaa pronomineista vielä omaksi ryhmäkseen proadjektiivit ja proadverbit. Proadjektiivit ovat pronominikantaisia adjektiiveja, jotka saavat -lainen tai -mainen päätteiden, esimerkiksi *semmoinen*, *tällainen*. Proadverbit taas ovat pronominikantaisia adverbeja, jotka ilmaisevat adverbien tapaan esimerkiksi paikkaa *minne*, aikaa *milloin* ja tapaa *miten*. Proadjektiiveista sekä proadverbeista löytyy yhteneväisyyksiä sekä pronomineihin että adjektiiveihin tai adverbeihin, joiden luokan esittelen myöhemmin. Proadjektiivit eivät kuitenkaan adjektiivin tavoin esimerkiksi kuvaile tai luokittele, vaan viittaavat vain kontekstissa ilmenevään ominaisuuteen kuten esimerkiksi lauseessa *Se oli semmoinen tapaus*. (VISK, 2008, § 610; § 715.)

4.1.2 Verbit

Sanat, joilla on persoona-, tempus- ja modustaivutus sekä nominaalimuodot, muodostavat verbien sanaluokan (VISK, 2008, § 438). Tarkemmin sanottuna verbejä, jotka täyttävät edellä mainitut taivutuskriteerit, kutsutaan finiittiverbeiksi. Finiittiverbit toimivat lauseenjäsennyksessä predikaatin tehtävässä ja kongruoivat lauseen subjektin kanssa. (VISK, 2008, § 868). Prototyyppisen verbin voi määrittää teon sanaksi eli tekemistä tai muutosta ilmaisevaksi, kuten esimerkiksi *juoksee*. Samalla verbit voivat kuitenkin ilmaista myös asiantiloja, mielentiloja, muutoksia sekä modaalisuutta (VISK, 2008, § 444). Semantiikaltaan eli merkitykseltään verbejä voidaan myös luokitella useisiin eri alaluokkiin (VISK, 2008, § 445).

Lauseen finiittiverbi voi olla yksiosainen, kuten esimerkiksi lauseessa ”Minä **is-tun** junassa”. Verbi voi kuitenkin koostua myös useammasta osasta, jolloin puhutaan verbin liittomuodoista, verbiliitoista sekä verbiketjuista. (VISK, 2008, § 868). Verbin liittomuodolla ilmaistaan joko kieltomuotoa *en juokse* tai verbin tempuksista eli aikamuodoista pluskvamperfektiä *olen juossut* ja perfektiä *olin juossut*. Liittomuoto voi ilmaista myös yhtä aikaa tempusta ja kieltomuotoa *en ole juossut*. Verbiliitto muodostuu finiittiverbistä ja apuverbistä. Verbiliitto eroaa liittomuodosta siten, että vain apuverbi kongruoi eli mukautuu taivutukseltaan lauseen subjektin mukaisesti. Esimerkiksi *oli kirjoittamassa* on verbiliitto. Verbi-ketju koostuu kahdesta tai useammasta verbistä. Verbiketju muodostuu modaalisesta tai jostain muusta abstraktista verbistä, johon liittyy infinitiivi, esimerkiksi *kannattaisi opiskella*. (VISK, 2008, § 450.) Verbin osat eivät välttämättä sijoitu lauseessa peräkkäin ja muodosta yhtenäistä kokonaisuutta (VISK, 2008, § 868).

Finiittiverbien lisäksi verbien sanaluokkaan liitetään myös infiniittiset verbi-ilmaukset eli verbien nominaalimuodot. Infiniittiset verbit voivat olla haastavia luokitella, sillä niistä on löydettävissä sekä nominien että verbien piirteitä. Tästä syystä infiniittisten verbien tunnistaminen verbien osaksi verbien sanaluokkaa voi tuottaa ongelmia. Verbien nominaalimuodoilta puuttuvat finiittisille verbeille ominaiset tempus- sekä modustaivutus. (VISK, 2008, § 490.) Infiniittimuodot

muodostetaan verbivartaloista erilaisten tunnuksien avulla, ja ne jakautuvat infinitiiveihin sekä partisiippeihin. Infinitiivejä on Laaksosen ja Liekon mukaan viisi sekä partisiippeja neljä. ISK:n mukaan taas infinitiivejä on kolme sekä partisiippeja neljä. Infinitiivimuotojen paikka lauseessa on hyvin samanlainen kuin substantiivin paikka lauseessa. (Laaksonen & Lieko, 2003, s. 93.) Esittelen seuraavaksi ensin lyhyesti infinitiivit ja sitten partisiipit.

Infinitiivit, esimerkiksi *juoksemassa*, muistuttavat sekä verbiä että substantiivia. Infinitiivit eivät kuitenkaan substantiivin tapaan taivu luvussa ja sijataivutuskin on vajaa. Laaksonen ja Lieko nimittävät infinitiivejä perinteisen kieliopin tavoin numeroin, kun taas ISK kirjaintunnuksin. Laaksosen ja Liekon ensimmäinen infinitiivi kulkee siis ISK:ssa nimellä a-infinitiivi. A-infinitiivillä on sekä lyhyt muoto *laulaa* sekä pitempi muoto *laulaakseni* (Laaksonen & Lieko, 2003, s. 104; VISK, 2008, § 490). Toinen infinitiivi eli e-infinitiivi saa vain kaksi eri muotoa aktiivissa ja yhden passiivissa: *laulaessa*, *laulaen*, *laulattaessa*. MA-infinitiivin eli kolmas infinitiivi taas saa useamman eri muodon, sen tunnus on nimensä mukaisesti *mA*: *laulamassa*, *laulamaan*, *laulamasta*, *laulamalla*, *laulamatta(an)*. (Laaksonen & Lieko, 2003, s. 105; VISK, 2008, § 490). Kolme ensimmäistä infinitiiviä muodostetaan ISK:n sekä Laaksosen ja Liekon kuvauksessa samalla tavalla. Laaksonen ja Liekon luokittelusta löytyy perinteisen kieliopin tradition mukaisesti vielä neljäs infinitiivi ja ns. viides infinitiivi. Neljännen infinitiivin muotoja ovat: *näin on sanominen* sekä *siihen ei ole sanomista*. Viides infinitiivi taas muodostuu tunnuksesta -mAisilla eli esimerkiksi *olin kaatumaisillani*. (Laaksonen & Lieko, 2003, s. 105–106.)

Partisiipit, kuten esimerkiksi *avattava*, muistuttavat sekä verbiä että adjektiivia ja taipuvat nominin tapaan sijamuodoissa. Näin ollen ne muistuttavat enemmän nomineita kuin infinitiivit ja ovat käytöltään monipuolisempia. Ensimmäinen partisiippi eli vA-partisiippi löytyy esimerkiksi lausekkeesta *juokseva poika* (Laaksonen & Lieko, 2003, s. 106; VISK, 2008, § 521). Toinen partisiippi eli nUt-partisiippi saa eri tunnukset passiivi- ja aktiivimuodossa. Aktiivissa toinen partisiippi on esimerkissä *hän on harkinnut*. Passiivissa päätteenä toimii -ttU ja -tU kuten esimerkissä *sitä on harkittu*. ISK erottaa edellä olevan passiivimuodon omaksi partisiipikseen eli tunnuksen mukaisesti tU-partisiipiksi. (Laaksonen &

Lieko, 2003, s. 106; VISK, 2008, § 521) Kolmas partisiippi nimetään molemmis-
sa sanaluokkakuvauksissa agenttipartisiipiksi, sillä se saa eteensä genetiivi-
muotoisen subjektin esimerkiksi: *mummon kutomat lapaset*. Agenttipartisiipin
tunnuksena toimii -mA (Laaksonen & Lieko, 2003, s. 108; VISK, 2008, § 521).
Viimeisenä partisiippina sekä ISK että Laaksonen ja Lieko nimeävät kieltoparti-
siipin. Kieltopartisiipin tunnus on -mAton, esimerkiksi *puhumaton*. Kieltoparti-
siippi toimii -vA, -nUt, -tU sekä -mA partisiippien kielteisenä vastineena (VISK,
2008, § 526).

Koska verbin nominaalimuodoissa on yhteneväisyyttä sekä verbeihin että nomi-
neihin, löytyy niistä myös paljon sanoja, joiden sanaluokkaa on vaikea yksiselit-
teisesti nimetä. Useat partisiipit ovat ajan kuluessa adjektiivistuneet täysin. Esi-
merkkejä adjektiivistuneista partisiipeista ovat *kiinnostava*, *pätevä* sekä *huoles-
tunut*. ISK:n mukaan paikoin on lähes mahdotonta vetää rajaa adjektiivin ja par-
tisiipin välille. Yksi keino on kokeilla, toimiiko sana paremmin partisiipille omi-
naisella kielteisenä -mAton päätteellä vai kieltoprefiksillä epä-. Selkeä merkki
partisiipin adjektiivistumisesta on se, että sanaan voi liittää kieltoprefiksin, esi-
merkiksi *epäkiinnostava* ja *epäpätevä*. Myös adjektiiville ominaiset vertailumuo-
dot sekä määritteet osoittavat partisiipin adjektiivistunutta käyttöä, esimerkiksi
viikon kiinnostavin uutinen tai *erittäin pätevä opettaja*. (VISK, 2008, § 630; §
632.) Suomen kielestä on löydettävissä myös substantiiviseen käyttöön valjas-
tettuja partisiippeja (VISK, 2008, § 166). Partisiippien substantiivistuminen on
silti paljon harvinaisempaa kuin adjektiivistuminen. Kuitenkin esimerkiksi parti-
siipit *syötävä* ja *juotava* voivat esiintyä täysin substantiivisessa kontekstissa:
Tässä teille syötävää ja juotavaa!.

4.1.3 Taipumattomat ja vaillinaisesti taipuvat sanat

Hankalimmin määriteltäviä on taipumattomien ja vaillinaisesti taipuvien sanojen
sanaluokat. Eri sanaluokkakuvaukset luokittelevatkin ryhmän sanat eri tavoin.
Luon seuraavaksi lyhyen katsauksen siihen, millä tavalla kyseisiä sanoja luoki-
tellaan. Useissa kieliopissa kaikki taipumattomat ja vaillinaisesti taipuvat sanat
ovat saaneet yhteisnimityksen *partikkelit*. Luokan alle sijoittuvat tuolloin sekä

adverbit, adpositiot, konjunktiot ja interjektiot. (esim. Laaksonen & Lieko, 2003, s. 59–60.)

Iso suomen kielioppi ei käytä partikkelia yläkäsitteenä kaikille edellä mainituille, vaan jakaa taipumattomat ja vaillinaisesti taipuvat sanat kolmeen alaluokkaan: adverbeihin, partikkeleihin ja adpositioihin. Tässä osiossa seuraan pitkälti ISK:n kuvausta tästä, mutta tuon myös esiin Laaksonen ja Liekon kuvausta, mikäli se tuo jotain lisäinformaatiota sanojen luokittelusta. Esittelen ensin adverbit, sitten partikkelit ja lopuksi adpositiot.

Adverbit

Adverbit ovat osittain taipuvia tai taipumattomia sanoja, jotka ilmaisevat tapaa *hitaasti*, paikkaa *kaukana*, aikaa *huomenna*, olotilaa *väsyneesti* tai määrää *paljon*. Jotkin adverbien alaluokat voivat saada lauseessa määritteitä. (VISK, 2008, § 646.) Adverbit jakautuvat ISK:n mukaan useisiin eri ryhmiin merkityksen sekä rakenteen perusteella. Kaikkia adverbien alaluokkia en koe merkitykselliseksi luetella tässä tutkielmassa. Aineistostani on kuitenkin löydettävissä useita erilaisia adverbejä. Näiden luokittelu osoittautui aineistoni oppilaille varsin haastavaksi. Koen lukijan kannalta selkeimmäksi, että esittelen aineistossani ilmeneviä adverbejä ja näiden alaluokkia tarkemmin vasta tutkimustulosteni yhteydessä. Näin en luo sirpaleista kuvaa adverbeistä vain luettelemalla valtavia määriä alaluokkia tai kuvaamalla pelkästään yksittäisiä, aineistossa esiintyviä, adverbi-tyyppejä spesifisti.

Kuitenkin keskeisiä rajatapauksia adverbien ja muiden sanaluokkien välillä koen tärkeäksi tuoda ilmi. Adverbeistä voi löytää yhteyksiä useisiin sanaluokkiin. Esimerkiksi adjektiivit ja adverbit saavat samanlaisia määritteitä. Myös vertailumuodon saaminen on yhteistä näille kahdelle sanaluokalle. Esimerkiksi adverbi *harvoin* voi saada komparatiivin *harvemmin*. Adverbin tunnistaa kuitenkin adjektiivista siten, ettei se voi toimia substantiivin kongruoivana määritteenä, kuten esimerkiksi adjektiivi *kaunis* ja sen komparatiivimuoto *kauniimpi*. (VISK, 2008, § 681.)

Paikallissijoissa taipuvat adjektiivit ja substantiivit, jotka ilmaisevat lauseessa olotilaa tai tapaa, luokitellaan tyypillisesti adverbiksi. Rajanveto ei kuitenkaan ole näissä tapauksissa täysin yksiselitteinen. Esimerkiksi lauseessa *Peruskoulussa pääsee vielä **helpolla***, sanan *helpolla* voidaan katsoa edustavan adverbia, kun taas substantiivin kongruoivana määritteenä se on selvä adjektiivi lauseessa *Helpon peruskoulun jälkeen koittavat haasteet*. (VISK, 2008, § 681; § 682; § 684.) Yhteneväisyyttä adjektiiveihin on myös niissä adverbien alaluokissa, joiden sanat ovat adjektiivikantaisia. Tällaisia ovat esimerkiksi sti-loppuiset adverbit *kauniisti*, *väsyneesti*, *huonosti*. Tällöin eron adjektiiveihin tekee juuri -sti-pääte sekä adverbille ominainen käyttäytyminen lauseessa. (VISK, 2008, § 681.) Lauseyhteydestä riippuu myös n-loppuisten, esimerkiksi *väärin* ja *oikein*, adjektiivivartaloisten sanojen sanaluokka. Mikäli n-loppuinen sana esiintyy substantiivin kongruoivana määritteenä, on kyseessä ISK:n mukaan adjektiivi, esimerkiksi *Hänet tuomittiin **väärin** perustein*. Jos taas sana esiintyy tapaa ilmaisevana *Hän teki **väärin***, tulkitaan se adverbiksi. (VISK, 2008, § 683.) Huomioitavaa adjektiiveissa ja adverbissa on myös taipumattomien adjektiivien luokka, jota esittelin aiemmin adjektiivien yhteydessä. Taipumattomia adjektiiveja voi helposti erehtyä luulemaan adverbiksi.

Useat kiellemme adverbit ovat kiteytyneet substantiivien yksittäisistä taivutusmuodoista esimerkiksi *tänään*, *kunnolla*. Lisäksi joidenkin sanojen metaforinen käyttö voi muuttaa ne tietyssä kontekstissa substantiivista adverbiksi. Esimerkiksi lauseessa *Uutena vuotena mä olin ihan **kujalla***, tavallisesti substantiivina esiintyvä *kuj* toimii merkityksen perusteella tavan adverbina. (VISK, 2008, § 684). Pronominien ja adverbien välistä häilyvää rajaa edustaa esimerkiksi pronomini *itse*, jonka esittelin aiemmin pronomineja kuvatessani. Adverbit voivat myös joissain tapauksissa sekoittua sanaluokaltaan muiden taipumattomien tai vaillinaisesti taipuvien sanaluokkien eli adpositioiden tai partikkelien kanssa. Näiden sanaluokkien välisiä rajatapauksia kokoon kuitenkin vasta adpositiot ja partikkelit esiteltyäni.

Adpositiot

Adpositioiden, esimerkiksi *vieressä*, luokan muodostavat postpositiot ja prepositiot. Adpositiot ilmaisevat asian suhteen johonkin toiseen asiaan ja ovat taipu-

mattomia tai vaillinaisesti taipuvia. (VISK, 2008 § 687.) Prepositiot sijoittuvat etuliitteensä mukaisesti pääsanan eteen ja postpositiot pääsanansa jälkeen. Esimerkiksi lausekkeessa *ostoskeskuksen lähellä oleva kauppa* sana *lähellä* toimii postpositiona, kun taas lausekkeessa *lähellä ostoskeskusta oleva kauppa* sana *lähellä* onkin prepositio. Mikäli sana ei ilmaise asian tai olion suhdetta johonkin toiseen, eikä se saa täydennykseksi adposition edellyttämän muotoista substantiivilauseketta, tulkitaan sana ISK:n mukaan adposition sijaan adverbiksi, esimerkiksi *Ostoskeskus on lähellä!* On siis täysin sanan lauseyhteydestä ja täydennysten muodosta riippuvaa, tulkitaanko sana adpositioksi vai adverbiksi. (VISK, 2008, § 687; § 688).

Suomessa on vain vähän sanoja, jotka toimivat ainoastaan adpositioina. Tällaisia ovat esimerkiksi *vasten*, *takia* sekä *luona* (VISK, 2008 § 692). Useimmat adpositiot ovat suomen kielessä kiteytyneet substantiiveista. Tietyissä sijamuodoissa, lauseyhteyksissä tai sanaliitoissa sanat toimivatkin substantiivin sijaan adpositioina. ISK nimeää paljon esimerkkejä. Muun muassa sanat *välissä*, *ansiota*, *perusteella* voivat toimia sekä substantiivina että adpositiona. Rajanveto ei ole aina yksiselitteistä, mutta usein adpositiona toimivan sanan erottaa substantiivista lauseyhteys, paikallissijassa toimiminen sekä genetiivisijainen täydennyksen saaminen kuten esimerkiksi lausekkeessa *talojen välissä on keinu*. (VISK, 2008, § 688; § 693.)

Adpositioita syntyy myös verbien nominaalimuodoista. Jälleen kyseessä ovat kiteytyneet ilmaukset, jotka ovat merkitykseltään erottuneet selkeästi alkuperäisestä. *Riippumatta*, *johtuen*, *kuluessa* ovat hyviä esimerkkejä sanoista, jotka toimivat sekä infinitiivi- että adpositiolausekkeena. Rajanveto on jälleen paikoin haastavaa, mutta jälleen adpositioksi kiteytyneet sanat toimivat adpositiona vain tietyissä sijamuodossa olevien täydennysten yhteydessä, esimerkiksi *riippumatta* saa adpositiona vain elatiivimuotoisen täydennyksen *säästä riippumatta*. (VISK, 2008, § 696.)

Partikkelit

Partikkelit, esimerkiksi *ja*, on perinteisissä sanaluokkakuvauksissa totuttu näkemään kaikkien taipumattomien ja vaillinaisesti taipuvien sanojen sanaluokka-

na (VISK, 2008, § 793). Myös Laaksonen ja Lieko nimittävät partikkelien ryhmään kuuluviksi kaikkien taipumattomien sanojen ohella adpositioita sekä adverbijä (Laaksonen & Lieko, 2003, s. 59). ISK katsoo kuitenkin partikkeleihin kuuluviksi vain ne sanat, jotka eivät toimi itse määritteinä eivätkä saa lainkaan määritteitä.

Partikkelien luokka jakautuu edelleen useaan ryhmään niiden funktioiden mukaan. ISK erottaa toisistaan interjektiot *hei, vau, yäk*; lausumapartikkelit *kai, muuten*; modaalipartikkelit *tietysti, ehkä*; fokuspartikkelit *myös, jopa*; dialogipartikkelit *ahaa, okei*; konjunktiot *ja, että*; sävyartikkelit *aina, nyt* sekä intensiteettisanat *ihan, niin*. Jako on kontekstisidonnainen, sillä useat partikkelit esiintyvät eri lauseyhteyksissä eri tehtävissä ja näin ollen eri partikkeliryhmissä. (VISK, 2008, § 792; § 863.)

Rajakäyntiä on etenkin partikkelien ja vaillinaisesti taipuvien sanojen adverbien ja adpositioiden luokkien välillä. Esimerkiksi useat sävy-, fokus-, ja modaalipartikkelit ovat muodoltaan samanlaisia kuin adverbien erääseen alaluokkaan, temporaalisiin adverbeihin, kuuluvat sanat. Samanlaisesta muodosta huolimatta syntaktinen käyttäytyminen ja merkitys lauseessa on eri. Esimerkiksi lauseessa *Lähden juuri kauppaan* sana *juuri* toimii aikaa ilmaisevana adverbina, kun taas puhekielisessä lausumassa *juuri niin* sana näyttäytyykin partikkelina. (VISK, 200, § 863.)

Siinä missä adpositiot ja adverbit muistuttavat usein toisiaan, myös partikkelien ja adpositioiden sanaluokkarajat ovat paikoin hämärtyviä. ISK tarkastelee kuvauksessaan sanaa *kanssa*. Sana voi toimia selvänä postpositiona lausekkeessa *mummoni kanssa*, mutta myös fokuspartikkelina lauseessa *Tule sinä kanssa!* Sanan muoto on sama, mutta merkityksen mukana sanaluokkakin muuttuu. (VISK, 2008, § 863). Samanlaisia ilmiöitä on adpositioiden, adverbien sekä partikkelien sanaluokkien välillä paljon lisää. Lauseyhteydestä riippuu, mihin sanaluokkaan sana lopulta lukeutuu. Sen sijaan nominien tai verbien kanssa partikkelit eivät juurikaan aiheuta rajatapauksia taipumattomuutensa vuoksi.

4.1.4 Yhteenvetoa

Katsaukseni sanaluokkiin osoittaa sen, miten vaikea joitain yksittäisiä sanoja on luokitella vain yhteen sanaluokkaan kuuluvaksi. Sanaluokat limittyvät toisiinsa monin tavoin. Kontekstista riippuvia rajatapauksia on paljon, oli kyseessä minkä tahansa sanaluokan sana. Näyttäisi myös siltä, että mitä hienojakoisemmiksi sanaluokkakategoriat tai sanaluokkien sisäiset ryhmät menevät, sitä hämärämmiksi sanaluokkien rajapinnat muodostuvat. Yksi leimaava piirre sanaluokkakuvauksellemme näyttäisi olevan kontekstisidonnaisuus.

Perinteiset sanaluokkakuvaukset näyttävät lähtevät pitkälti prototyyppisten sanojen luokittelusta. Näin toimii esimerkiksi tässä osiossa käytössä ollut *Suomen äänne- ja muoto-oppi* (2003). Teos kyllä esittelee kaikki sanaluokat ja antaa esimerkkejä niiden sisältämistä sanoista, mutta ei nimeä lainkaan rajatapauksia. ISK sen sijaan normittamisen sijaan kuvailee kieleemme ilmiöitä. Se antaa luke-mattomia esimerkkejä myös rajatapauksista. Samalla se on kuitenkin haastavaa luettavaa jopa kielitieteeseen perehtyneelle. Kuten jo osiossa 2.3 totesin, ISK ei laajuutensa vuoksi sovellu sellaisenaan hyödynnettäväksi peruskoulussa. Jotain sen deskriptiivisestä näkökulmasta kielioppiin voisi kuitenkin siirtää kouluope-tukseen. Tätä pohdin lisää osiossa 4.2. Ensin kyseisessä osiossa tarkastelen kuitenkin lyhyesti, miten sanaluokat näkyvät vuosin 2004 ja 2014 opetussuunni-telmissa.

4.2 Sanaluokat koulussa ja opetussuunnitelmassa

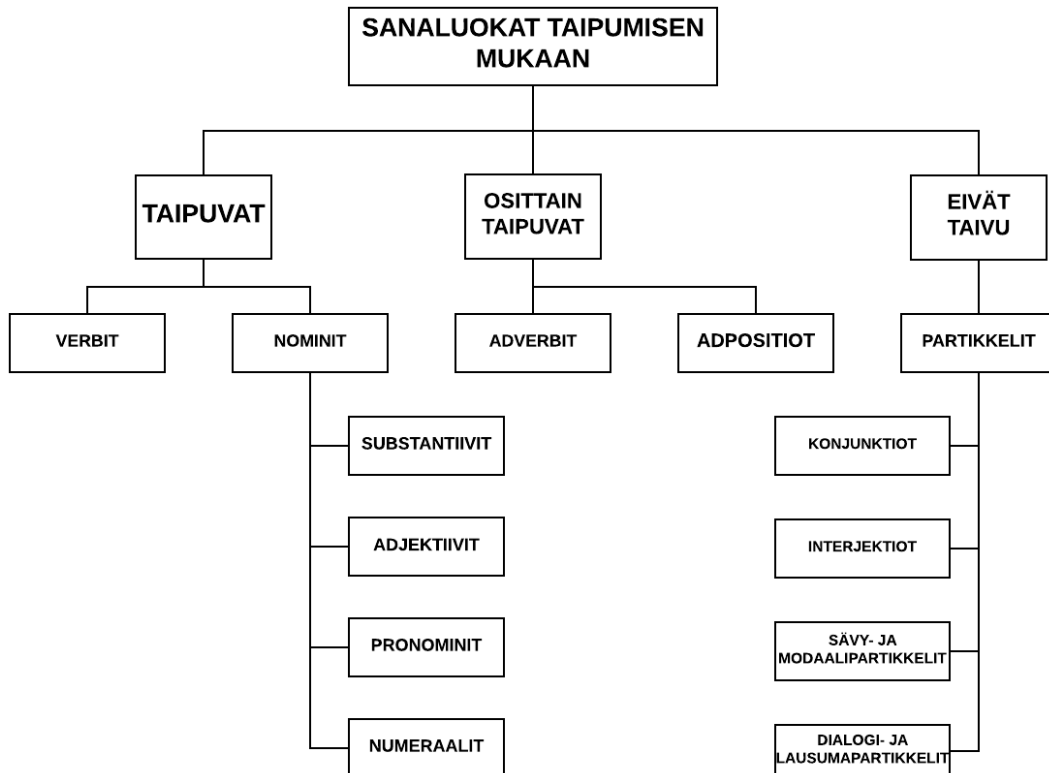
Joitain tarkkoja kieliopin osa-alueita nimetään opittaviksi sisällöiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärässä vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmassa. Sana-luokat ja sanojen erilainen luokittelu ovat yksi kieliopin osa-alue, jonka oppimis-ta sekä uusi opetussuunnitelma että sen edeltäjä edellyttävät. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa kuvaukseen oppilaan hyvästä osaamisesta viidennen luokan päättyessä sisältyy kohta: ”... osaa etsiä ja luokitella tekstien sanoja eri perustein ja ryhmitellä sanoja merkityksen ja taivutuksen perusteella sanaluok-kiin” (POPS, 2004, s. 52). Myös peruskoulun päättöarvioinnin kriteereissä arvo-sanalle kahdeksan edellytetään tietoa sanaluokista (POPS, 2004, s. 57). Uu-

denkin opetussuunnitelman (2014) keskeisissä sisällöissä vuosiluokille 3–6 mainitaan sanaluokat. Jälleen oppilaan tulee oppia luokittelemaan sanoja sanaluokkiin sekä muodon että merkityksen perusteella (POPS, 2014, s. 164). Sanojen luokittelu sanaluokkiin koetaan siis tärkeäksi oppisisällöksi vielä tälläkin vuosituhannella, jolloin kieliopin opetuksesta on karsittu sisältöjä pois.

Aiemmin osiossa 2.3 esittelin pedagogista kielioppia. Tarkastelin myös lyhyesti Alhon ja Kauppinen (2009) pedagogisen kieliopin tarkoitukseen luotua *Käyttökielioppia*, jossa kieltä tarkastellaan deskriptiivisesti, mutta käytännönläheisesti. Johdannossa kirjoittajat kertovat, että Iso suomen kielioppi on yksi teoksen kirjoittamiseen innostanut lähde. Käyttökielioppi pitää sisällään myös sanaluokat ja informaatiota siitä, millä tavalla sanaluokkia voisi peruskoulussa tarkastella. Sanaluokat esitetään teoksessa yhdeksi kieliopin kuvauksen keskeiseksi osaksi (Alho & Kauppinen, 2009, s. 40).

Käyttökielioppi esittelee myös kaavion sanaluokista, joka on tehty ISK:n luokituksen pohjalta (Kuvio 1). Kaavio perustuu vain sanojen taivutukseen eli se ei huomioi lainkaan merkityksen tai kontekstin vaikutusta. Kuvio on selvästi kevennetty versio, joka voi sopia pedagogisen kieliopin lähestymistapaan. Pidän oivallisena sitä, että taulukossa on mukana myös vain puhutussa kielessä ilmenviä partikkeliin luokkia. Tällaiset valinnat, ja niiden esiintuominen myös kouluopetuksessa, voivat parhaimmillaan vahvistaa oppilaan käsitystä siitä, ettei kieliopin tarkastelu rajoitu vain normitettuun yleiskieleen vaan laajemmin todelliseen kielenkäyttöön.

Kuvio 1: Sanaluokat taipumisen mukaan (Alho & Kauppinen, 2009, s. 41)



Kuten jo aiemmin tässä tutkielmassa on todettu, opettaja päättää itse, miten opetussuunnitelman nimeämiä oppisisältöjä koulussa opettaa. Kuitenkaan sanaluokkien, kuten minkään muunkaan kieliopin osa-alueiden, opetus ei saisi jäädä pelkälle käsitteiden nimen oppimisen tasolle.

Esimerkiksi tässä tutkielmassa fokuksessa oleva kielentäminen on sopiva menetelmä sanaluokkien tarkasteluun niin ala- kuin yläkoulussakin. Sanaluokat ovat kieliopin osa-alue, joka on täynnä rajatapauksia. Tällaisten rajatapausten huomioiminen opetuksessa sekä oppilaan omien käsitysten kielentäminen, voi syventää oppimista vähitellen pelkästä käsitteiden nimeämisestä niiden sisällön syvällisempään ymmärtämiseen. Alakoulussa sanaluokkia voidaan lähteä tarkastelemaan oppilaiden omien luokittelujen sekä prototyyppisten esimerkkien avulla. Vähitellen sanaluokkien kertautuessa ja yläkouluun siirryttäessä yhteiseen tarkasteluun voi hyvin ottaa jo haastavampia rajatapauksia.

Oppilaille, jotka kokevat sanojen luokittelun sanaluokkiin haastavaksi, voi kenties olla huojentavaa tietää, että sanaluokat ovat täynnä rajatapauksia. Tämän ymmärrettyään oppilas voi toisaalta hyväksyä niiden erottamisen vaikeuden ja mahdollisesti nähdä uudella tavalla luokittelun kiinnostavuuden. (Alho & Korhonen, 2006, s. 110.) Aina ei tarvitse saada yksiselitteistä oikeaa vastausta, vaan voi vain keskittyä pohdiskelevaan analyysiin.

Sanaluokkakäsitteet ja niiden hallitseminen mahdollistavat kielen analysoinnin monesta eri näkökulmasta. Sanaluokkia voidaan tunnistaa ja analysoida. Sanaluokat mahdollistavat sanojen tutkimisen muotoon, merkitykseen sekä kontekstiin fokusoiden. Lisäksi voidaan tehdä esimerkiksi huomioita siitä, mihin sanaluokkaan kuuluvat sanat tai niiden taivutusmuodot ovat keskeisiä tietyissä tekstilajeissa. (Rättyä, 2017, s. 73).

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän laadullisen tutkimuksen tutkimustehtävänä on analysoida ja tulkita 9.-luokkalaisten kieliopillista ajattelua fokusoiden sanaluokkiin. Aion selvittää, kuinka oppilaat tunnistavat sanaluokkia uutisotsikoista. Sanaluokkien tunnistamisen lisäksi keskityn siihen, millaisia tunnistamismenetelmiä oppilaat käyttävät sekä millaisia mahdollisia tunnistamisongelmia oppilaat kohtaavat sanojen sanaluokkia tarkastellessaan. Näiden kysymyksien avulla haluan saada selvää tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kieliopillisesta ajattelusta. Tutkimuskysymyksiksi ovat valikoituneet seuraavat:

1. Mitä sanaluokkia 9.-luokkalaiset tunnistavat uutisotsikoista?
2. Miten 9.-luokkalaiset etsivät sanaluokkia uutisotsikoista?
3. Millaisia ominaisuuksia 9.-luokkalaiset liittävät sanaluokkiin?
4. Millaisia tunnistamisongelmia 9.-luokkalaiset tehtävässä kohtaavat?

Tutkimuskysymyksiini etsin vastauksia aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla valmiista videoaineistosta, joka on kerätty joulukuussa 2014 eräästä helsinkiläisestä yläkoulusta. Seuraavassa luvussa esittelen yksityiskohtaisesti tutkimukseni toteutuksen ja kuvaan aineistoni analyysin vaiheet.

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan lukijalle tutkimukseni vaiheita. Ensin esittelen tutkimusstrategiani ja taustoitan tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Tämän jälkeen esittelen aineistoni. Tässä pro gradu -tutkielmassa käytössäni on valmis videoaineisto sekä aineiston pohjalta luodut litteraatit. Aineistoni esittelyssä pyrin myös perustelemaan, miksi päädyin juuri kyseisen aineiston käyttöön. Aineiston esittelyä seuraa tarkka kuvaus aineistoni analyysistä. Aineiston analyysissä olen hyödyntänyt kielitieteellisen tiedon lisäksi aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti ja pyrkiä aineiston syvälliseen ymmärrykseen (Hirsjärvi, Remes & Saravaara, 2007, s. 157). Tutkielmani aineistosta jäisi paljon informaatiota huomaamatta, jos valitsisin tutkimusstrategiakseni kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimusotteen.

6.1 Aineisto

Käytössäni tässä tutkielmassa on valmis videoaineisto. Aineisto on kerätty joulukuussa 2014 eräästä helsinkiläisestä yläkoulusta kieliopillista ajattelua käsittelevää tutkimusta varten. Aineistosta on tekeillä myös yksi väitöskirja. Jenni Marjokorpi tutkii aineistosta muun muassa muistamisen ja ulkoaoppimisen roolia kieliooppikeskusteluissa sekä kieliopillisten käsitteiden käyttöä ja oppimista (Marjokorpi, tulossa). Vaikka tyypillisesti tutkimusaineisto kerätään itse, tulisi aineistonkeruussa muistaa olla ekonominen. Mikäli on olemassa jo valmiiksi tutkimukseen sopiva aineisto, ei tutkijan ole tarpeellista hankkia omaan tarkoitukseensa uutta samankaltaista aineistoa. (Hirsjärvi ym., 2007, s. 181.) Tässä tutkimuksessa koen sopivaksi käyttää jo valmiiksi saatavilla olevaa aineistoa. Saatavillani oleva tutkimusaineisto on laadukas sekä tarkoituksenmukainen aiheeni kannalta.

Aineistoni koostuu 13:sta noin 10 minuutin videosta. Videoista on olemassa myös valmiit litteraatit, jotka ovat käytössäni. Videoilla 9.-luokan oppilaat ratkoivat soveltavaa kielioppitehtävää eli suorittavat *kielen ruumiinavauksen*. Tehtävän tekoon osallistui kaksi luokkaa ja oppilaat työskentelevät tehtävän parissa 2–4 hengen ryhmissä. Tehtävän alussa jokaiselle oppilasryhmälle jaettiin uutisotsikko, joista osaan kuului myös ingressi. Uutisotsikon lisäksi oppilaille annettiin seuraava tehtävänanto:

KIELEN RUUMIINAVAUS

1. Lukekaa teksti ääneen.
2. Mitä tekstissä sanotaan?
3. Millaisia sanoja tekstissä on? [sanaluokat, kielikuvat]
4. a. Missä muodossa sanat ovat? [vertailumuodot, sijamuodot, persoonamuodot, aikamuodot, modukset, nominaalimuodot]
b. Mitä muodoilla tahdotaan saada aikaan?
5. Millaisia tehtäviä sanoilla lauseessa on? [lauseenjäsenet]

Oppilaiden tarkoituksena oli keskustella ja pohtia ratkaisuja yllämainittuihin kohtiin uutisotsikosta. Huomionarvoista on, etteivät oppilaat olleet opiskelleet kieliopin sisältöjä hetkeen äidinkielen oppitunneilla. Oppilaita ohjeistettiin myös kirjoittamaan havaintonsa uutisotsikkopaperiin, jotta voisivat myöhemmin esitellä havaintonsa uutisotsikosta muulle ryhmälle. Kuvia näistä tehtäväpapereista en tutkielmassani tutkimuseettisistä syistä esittele, sillä papereista löytyy oppilaiden henkilötietoja.

Jotta oppilaita ei olisi mahdollista tunnistaa aineistosta, koodasin ryhmäkeskusteluihin osallistuneet oppilaat kirjaimien ja numeroiden avulla. Ensin numeroin ryhmät numeroilla 1–13. Tämän jälkeen koodasin oppilaat etunimen ensimmäisen kirjaimen ja ryhmän numeron avulla.

Aineistoa tarkastellessa voi huomata, että joidenkin oppilasryhmien uutisotsikot ovat selvästi haastavampia luokitella kuin toisten. Tämä ei kuitenkaan tuota ongelmia tutkielmassani, sillä en pyri arvioimaan, miten yksittäiset ryhmät ovat tehtävässä onnistuneet verrattuna toisiin, vaan tarkastelen oppilaiden kieliopil-

lista ajattelua tutkimuskysymysteni pohjalta. Pohdintaluvussani tulen kuitenkin tarkastelemaan lyhyesti, miten erilaiset uutisotsikot vaikuttivat analyysiini.

6.2 Aineiston analyysi

Aineistoani pyrin analysoimaan monipuolisesti ja syvälliseen ymmärrykseen tähdäten sisällönanalyysin avulla. Hyödynnän tutkielmassani aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysini on aineistolähtöistä, koska pyrin aineistoni kautta saamaan tietoa oppilaiden kieliopillisesta ajattelusta. Toisaalta analyysistani on löydettävissä myös teorialähtöistä sisällönanalyysia, sillä kuljetan analyysissani mukana kieliopillista tietoa, erityisesti *Isossa suomen kieliopissa* (2004) esitettyä kielioppikuvausta. Pyrin esimerkiksi vertailemaan oppilaiden nimeämiä sanaluokkia ja niiden perusteluita *Ison suomen kieliopin* sanaluokkakuvaukseen. Tämän vertailun, tutkielmassa käytetyn teorian sekä suoraan aineistosta esiin tulevien piirteiden avulla pyrin luomaan kuvaa oppilaiden kieliopillisesta ajattelusta. Seuraavaksi kuvailen tarkemmin analyysiprosessini etenemistä.

Sisällönanalyysia tehdessä tutkijan on valittava tarkkaan rajattu ilmiö mutta kerrottava siitä kokonaisvaltaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 94). Aineistolähtöisen sisällönanalyysi etenee seuraavien vaiheiden kautta. Ensimmäisenä aineistoa pelkistetään. Pelkistämällä voidaan tarkoittaa joko aineiston tiivistämistä tai pilkkomista osiin (Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 111). Tässä tutkielmassa aineiston pelkistämistä ei voi tehdä tiivistämällä, sillä oppilaiden keskustelua tiivistämällä katoaa helposti tärkeää informaatiota. Sen sijaan erotin litteroidusta aineistosta kaikki kohdat, joissa oppilaat luokittelevat sanoja sanaluokkiin, puhuvat niiden luokitteluprosesseista tai jollain tavoin viittaavat sanaluokkiin tai niistä käytettäviin käsitteisiin. Käytännössä aineiston järjestely tapahtui värikoodaamisen avulla, eli alleviivasin ensin punaisella värillä kaikki yllämainitut kohdat ja erotin nämä muusta, tämän tutkielman kannalta tarpeettomasta, aineistosta. Näin sain esille kaikki tutkielmani kannalta olennaiset kohdat aineistosta.

Seuraava tärkeä vaihe sisällönanalyysissa on analyysi- tai havaintoyksikön nimeäminen. Havaintoyksikkö voi olla yksittäinen sana, keskustelua tutkittaessa

esimerkiksi kokonainen lause tai jokin suurempi kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 112–113.) Tässä aineistossa havaintoyksiköksi oli selkeintä valita lyhyet keskustelukokonaisuudet, joissa oppilaat luokittelevat yhtä sanaa sanaluokkaan tai puhuvat muuten sanaluokista. Havaintoyksikkö on kohtalaisen suuri, mutta tällöin voin tehdä siitä useampia yksittäisiä havaintoja, enkä menetä olennaista informaatiota pilkkomalla keskustelua liian pieniin osiin. Samalla yhdestä havaintoyksiköstäni paljastuu selkeä ajatuskokonaisuus, jolla oppilaat pyrkivät hahmottamaan sanaluokkia uutisotsikoista.

Havaintoyksikön valitsemisen jälkeen seuraa pelkistetyn aineiston ryhmittely (Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 112–113). Aineistoni ryhmittelyssä hyödynsin jälleen värikoodausta. Useiden eri värien avulla luokittelin aineistoani ylä- ja alaluokkiin. Yhden luokan muodostivat kaikki ne kohdat, joissa oppilaat suoraan nimeävät sanojen sanaluokkia. Toisen luokan muodostivat ne kohdat, joissa oppilaat kokevat jonkinlaisia ongelmia sanaluokkien määrittelyssä. Kolmanteen luokkaan sisältyivät kohdat, joissa oppilaat paljastavat tunnistamismenetelmiään. Kolmas luokka jakautui vielä alaluokkiin, joista yhdessä oppilaat etsivät sanan sanaluokkaa jonkin siihen liitetyn ominaisuuden avulla ja toisessa määrittelevät jotain sanaluokkaa. Osa havaintoyksiköistäni sijoittui tietysti samanaikaisesti useampaan luokkaan.

Näiden luokkien lisäksi kokosin aineistosta erikseen kaikki oppilaiden uutisotsikoista joko suoraan, perusteluiden tai ongelmien kautta luokittelemat sanat, ja näille nimetyt sanaluokat. Suurin osa oppilaiden luokittelemista sanoista paljastuu suoraan tehtäväpaperista, johon oppilaat kirjoittivat havaintojaan. Joissain tilanteissa oppilaat kuitenkin keskustelivat sanan sanaluokasta ja olivat kaikki yhtä mieltä siitä, mihin sanaluokkaan sanan luokittelivat. Jostain syystä tehtäväpaperiin vastauksen kirjaaminen kuitenkin unohtui. Näissä tilanteissa olen laskenut oppilaiden luokittaneen sanan sanaluokkaan kuuluvaksi. Mielestäni olisi väärin jättää huomioimatta näitä yksimielisesti luokiteltuja sanoja vain, koska niitä ei kirjattu uutisotsikkopaperiin, sillä pääaineistonani toimii nimenomaan oppilaiden keskustelu ja tästä tehdyt litteraatit.

Tarkastelin aineistosta tunnistamiani luokkia huolella useaan otteeseen. Näin pystyin saamaan kokonaisvaltaisen käsityksen aineistostani. Aineiston luokkiin ryhmittelyn jälkeen sisällönanalyysi ohjaa aineiston abstrahointiin. Abstrahoinnin tavoitteena on muodostaa johtopäätöksiä aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 114–115.). Tutkimuskysymysteni kannalta on olennaista tarkastella aineistostani myös sitä, mistä kaikesta puhutaan ja toisaalta mistä taas ei puhuta. (Pietilä, 2014, s. 220.)

Ensimmäisenä tarkastelin luokkaa, johon sisältyivät kaikki ne kohdat, joissa oppilaat ovat nimenneet tavalla tai toisella sanan sanaluokan. Näistä luokitteluista muodostin taulukot, jotka löytyvät tutkielmani liitteistä. Taulukkoihin kirjoitin ylös uutisotsikon sanan, ryhmän hyväksymän sanaluokan sanalle sekä Ison suomen kielioopin mukaisen sanaluokan. Näin sain osan aineistostani selkeään järjestykseen ja pystyin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Kun olin luokitellut kaikki samaan tutkimuskysymykseen liittyvät kohdat allekkain, pystyin hahmottamaan tutkimusaineistoni kokonaisvaltaisesti.

Sisällönanalyysia on kritisoitu siitä, ettei se aina tuota johtopäätöksiä vaan esittelee aineiston vain järjestettynä (Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 105). Johtopäätöksiä tehdessäni analyysistani onkin sisällönanalyysin lisäksi löydettävissä myös diskursiivista otetta (Pietilä, 2004). Sen lisäksi, että sain luokittelujeni avulla tarkan kuvan siitä, mitä aineisto pitää sisällään, kysyin luokitellulta aineistolta, *miten* sanaluokat näyttäytyvät aineistoni oppilaiden kieliopillisessa ajattelussa. Ryhmäkeskusteluja ja vuorovaikutusta analysoidessa *miten*-kysymyksellä tutkija saa vastauksen siihen, miten erilaisia asioita ja näkemyksiä keskustelussa kuvataan (Pietilä, 2014, s. 229). Kysymyksen avulla tutkija hahmottaa paremmin myös aineistossa esiintyvää vaihtelevuutta.

Analyysin viimeisessä vaiheessa esitin aineistolleni vielä kysymyksen *miksi*. *Miksi*-kysymys auttoi minua erottamaan aineistosta oppilaiden keskusteluja yhdistäviä ja erottavia piirteitä. (Pietilä, 2014, s. 230.) Lisäksi miksi-kysymyksen esittäminen aineistolle auttoi minua tekemään johtopäätöksiä oppilaiden kieliopillisesta ajattelusta sekä sitomaan tutkimustuloksiani tässä tutkielmassa

aiemmin esitettyyn teoriaan. Näin toimimalla pystyin vastaamaan myös kolmanteen ja neljänteen tutkimuskysymykseeni.

Tutkimustuloksiani esittäessä pyrin luomaan aineistostani sisällönanalyysille ominaisesti selkeän kuvauksen kadottamatta mitään tärkeää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 110). Johtopäätöksiäni aineistosta tuon esille jokaisessa osiossa, jossa esittelen vastauksia tutkimuskysymyksiini. Johtopäätöksieni tueksi olen lisännyt tutkimustulosteni esittelyyn paljon esimerkkejä aineistostani. Näin annan lukijalle myös mahdollisuuden tarkastella kriittisesti johtopäätöksiäni. Syvällisimpään ymmärrykseen aineistoni oppilaiden kieliopillisesta ajattelusta keskityn viimeisessä tutkimustulososiossani 7.4, joka toimii samalla yhteenvetona tutkimustuloksia esittelevälle luvulleni.

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tämän luvun tarkoituksena on tutkimustulosteni esittely. Ensin vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ja kerron, mitä sanaluokkia tutkimukseen osallistuneet oppilasryhmät tunnistivat uutisotsikoista. Ensimmäinen osio 7.1 toimii myös taustoituksena seuraaviin osioihini. Seuraavassa osiossa 7.2 erittelen tunnistamismenetelmiä, joita oppilaat käyttivät tehdessään tehtävää eli vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni. Tarkastelen sekä sitä, miten oppilaat sanaluokkia otsikoista etsivät, sekä sitä, millaisia ominaisuuksia sanaluokkiin liitettiin. Tämän jälkeen vastaan osiossa 7.3 kysymykseen siitä, millaisia ongelmia oppilailla ilmeni sanaluokkien nimeämisessä. Luvun lopussa seuraa vielä yhteenve-to-osio 7.4, jossa pyrin kietomaan tutkimustuloksiani yhteen ja esittelemään ajatuksiani aineistoni oppilaiden kieliopillisesta ajattelusta.

7.1 Oppilaiden luokittelemat sanat ja nimeämät sanaluokat

Jotta ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni olisi helpompi vastata, olen luonut oppilasryhmien vastauksista taulukon (taulukko 1.). Taulukko visuaalistaa lukijalle jokaisen oppilasryhmän uutisotsikon sanojen määrän, heidän luokittelemiensa sanojen määrän sekä ISK:n sanaluokkakuvauksen kanssa yhtenevät vastaukset.

Taulukko 1: Oppilaiden luokittelemat sanat

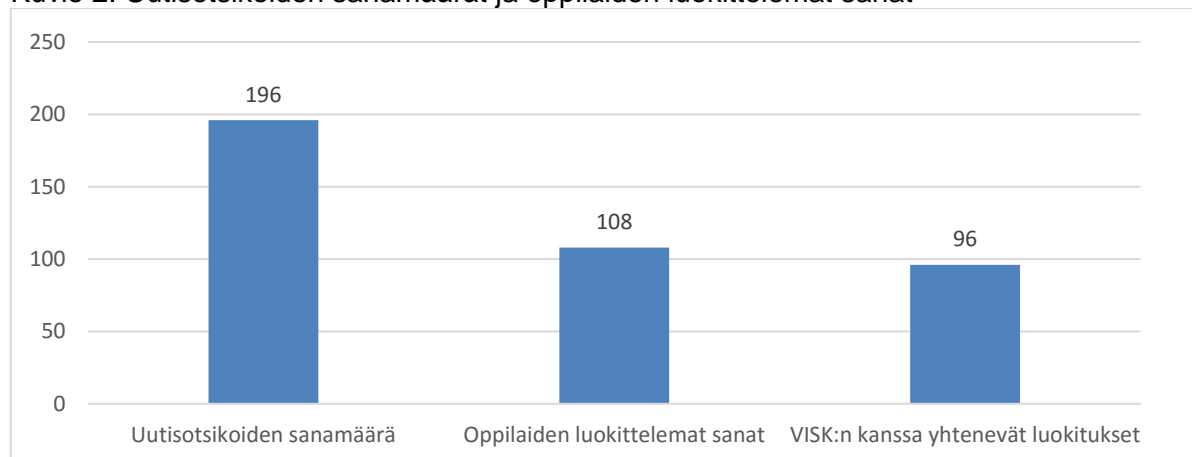
Oppilasryhmä	Uutisotsikon sanojen lukumäärä	Luokiteltujen sanojen lukumäärä	ISK:n kanssa yhtenevät vastaukset
1	10	10	8
2	17	11	11
3	12	12	12
4	19	9	9
5	23	3	3
6	12	10	10
7	11	7	7
8	19	9	7
9	15	4	3
10	19	0	0
11	11	11	6
12	16	13	13
13	12	10	7

Taulukosta 1 on löydettävissä selkeitä eroja siitä, kuinka suuren osan uutisotsikon sanoista oppilaat ovat luokittaneet johonkin sanaluokkaan kuuluvaksi. Ryhmät 1, 3 ja 11 ovat nimenneet sanaluokan kaikille uutisotsikon sanoille. Ryhmän 3 kaikki luokittelut ovat yhteneviä ISK:n luokittelun kanssa. Ryhmän 1 luokittelusta löytyy kaksi sanaa, joiden sanaluokat on määritetty ISK:sta poikkeavalla tavalla. Ryhmä 11 taas on luokitellut 6 sanaa yhtenevästi ISK:n kanssa.

Ryhmät 6, 7, 12 ja 13 luokittelevat suurimman osan uutisotsikon sanoista, mutta jättävät joitakin haasteellisiksi kokemiaan sanoja luokittelematta. Myös ryhmä 2 luokittelee yli puolet uutisotsikkonsa sanoista. Viisi ryhmää eli ryhmät 4, 5, 8, 9 ja 10 ovat luokitelleet sanaluokkiin alle puolet uutisotsikkonsa sanoista. Yksi näistä neljästä ryhmästä (ryhmä 10) ei nimeä lainkaan sanaluokkia tehtävää tehdessään. Syynä tähän on ryhmän asennoituminen tehtävään: oppilaat eivät ole kiinnostuneita tehtävän tekemisestä ja tuovat sen selvästi esiin. Ryhmässä 10 uutisotsikon sanojen luonnehditaan yleisesti olevan *normaaleja* ja *ihan perussanoja*, eikä keskustelua sanaluokista synny.

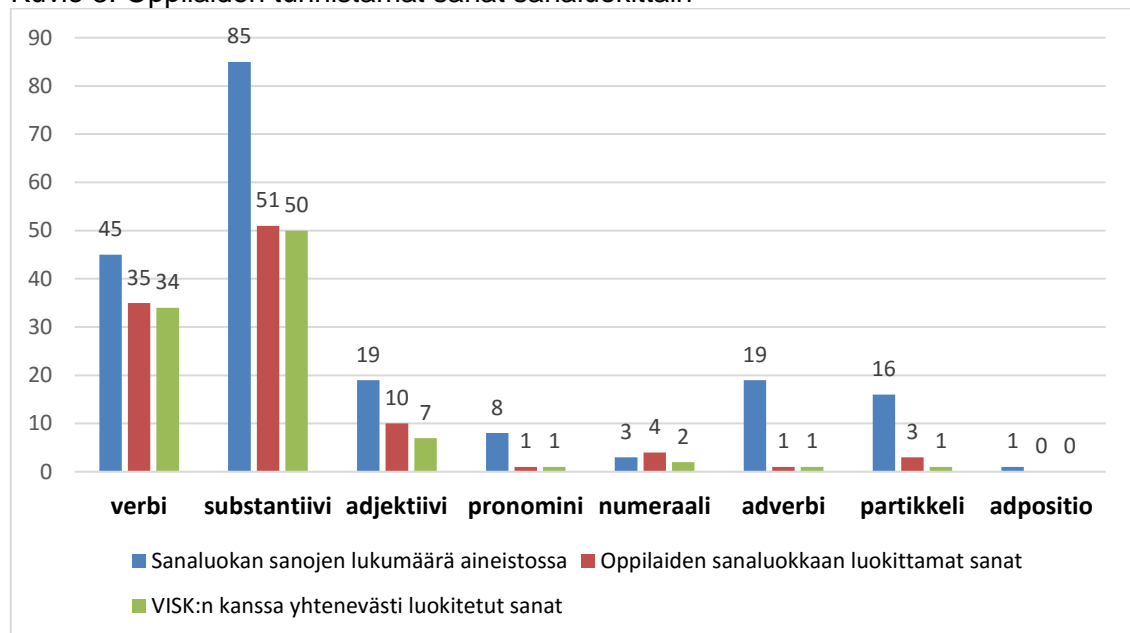
Ryhmäkohtaisia tietoja tarkastellessa aineistosta tulee kuitenkin huomioida, että osan ryhmistä uutisotsikot ovat selvästi pidempiä ja haasteellisempia kuin osan. Seuraavaksi tarkastelenkin kattavammin koko aineistostani sitä, mitä sanaluokkia uutisotsikoista tunnistetaan ja mitä ei.

Kuvio 2: Uutisotsikoiden sanamäärät ja oppilaiden luokittelemat sanat



Kuvio 2 havainnollistaa, kuinka koko aineiston oppilasryhmät ovat luokitelleet sanoja ja miten suuri osa luokitteluista on yhteneviä ISK:n sanaluokkakuvausten kanssa. Kaiken kaikkiaan oppilaat luokittelivat aineiston 196 sanasta 108 eli noin 55 %. Näistä luokituksista 96 oli yhteneviä ISK:n kanssa. Prosentuaalisesti ISK:n kanssa yhtenevästi luokiteltujen sanojen määrä on kaikista uutisotsikoiden sanoista noin 49 % eli hieman alle puolet sanoista. Seuraavaksi esittelen vielä tarkemmin, kuinka yksittäisiä sanaluokkia koko aineiston tasolla tunnustetaan.

Kuvio 3: Oppilaiden tunnistamat sanat sanaluokittain



Kuviosta 3 näkee, että uutisotsikoista tunnustetaan helpoiten verbit. Kaikki ryhmät osaavat nimetä uutisotsikoista verbejä, lukuun ottamatta ryhmää 10, joka ei nimeä lainkaan sanaluokkia suorittaessaan tehtävää. Jopa yhdeksän oppilasryhmää osaa nimetä uutisotsikoista kaikki verbit. Se, että oppilaat tunnustavat verbit herkimmin, ei ole kovin yllättävää. Yksi syy tähän voi hyvin olla se, että verbien taivutus eroaa selvästi nominien taivutuksesta. Myös verbien merkitys on monin paikoin helpompi erottaa nominien merkityksistä. Verbit ovatkin selväpiirteisin ja vähiten rajatapauksia sisältävä sanaluokka (Alho & Kauppinen, 2009, s. 88). Myös se voi vaikuttaa, ettei verbejä tarvitse jaotella erilaisiin ryhmiin kuten nomineja.

Verbit myös aiheuttavat oppilaissa vähemmän keskustelua kuin muut sanaluokat. Sekä yksi- että moniosaiset verbirakenteet löydetään kohtuullisen helposti. Ainoita ongelmakohtia ovat verbien nominaalimuotoihin lukeutuva vA-partisiippi *avattava* (ryhmä 2, liite 2), jota analysoin osiossa 7.3 tarkemmin, sekä verbin yhteydessä esiintyvät adverbit, joita luullaan verbin osaksi mutta jotka kuitenkin lopulta jätetään kokonaan luokittelematta.

Verbien jälkeen helpoimpana tunnistettavana näyttäytyvät substantiivit. 11 ryhmää löytää uutisotsikostaan yhden tai useamman substantiivin. Kuitenkin vain viisi ryhmää tunnistavat ja nimeävät kaikki uutisotsikon substantiivit. Verbien tapaan substantiivit yleensä joko tunnistetaan tai jätetään käsittelemättä kokonaan. Ryhmät eivät juurikaan päädy luokittamaan sellaisia sanoja substantiiviksi tai verbiksi, mitä myös ISK ei luokita samoin. Poikkeuksena substantiiveista näyttäytyy ryhmän 6 uutisotsikon (ks. liite 6) sanan *itäsaksalainen*, jonka oppilaat katsovat olevan substantiivi, vaikka kyseisessä kontekstissa sana toimii adjektiivina. Lisäksi muutaman muunkin substantiivin kohdalla keskustellaan vaihtoehtoisista luokitteluista, mutta lopulta päädytään joko ISK:n mukaiseen sanaluokkaan tai jätetään sanaluokka kokonaan nimeämättä.

Adjektiiveiksi nimetään myös muutama sellainen sana, joka ei ISK:n mukaan ole luettavissa adjektiiviksi. Ainakin yhden adjektiivin onnistuvat uutisotsikosta löytämään seitsemän oppilasryhmää. Ryhmän 3 uutisotsikosta ei tosin löydy yhtään adjektiivia. Adjektiivit ja niiden määrittely aiheuttavat muutamaa otteeseen suurta pohdintaa oppilaissa. Tätä pohdintaa tuon esiin osiossa 7.3.

Pronomineja on uutisotsikoista löydettävissä kahdeksan. Näistä vain yksi, persoonapronomini *minä*, luokitellaan pronomineihin kuuluvaksi (ks. liite 8, ryhmä 8). Lisäksi uutisotsikoista löytyvät pronominit *mitä* ja *sitä* (ks. liite 5, ryhmä 5), *mitä* (ks. liite 9, ryhmä 9), *moni* (ks. liite 10, ryhmä 10), *molemmiin* (ks. liite 8, ryhmä 8) ja *harvempi* sekä *joka* (ks. liite 13, ryhmä 13). Pronominin *harvempi* tilalle ehdotetaan adjektiivia, mikä ei ole lainkaan yllättävää, sillä pronomini saa tässä yhteydessä adjektiiville ominaisen komparatiivimuodon (VISK, 2008, § 633). Tätä keskustelua analysoin osiossa 7.3.1. Loput pronomineista jäävät kokonaan pohtimatta ja luokittelematta.

Numeraaleja aineistosta löytyy vain kolme. Näistä yksi on sanat kokonaan luokittelematta jättäneen ryhmän 10 uutisotsikossa. Aineiston numeraaleista kaikki (20, 21, kolme) ovat ISK:n jaottelun mukaan peruslukuihin ja yhdysnumeraaleihin kuuluvia sanoja (VISK, 2008, § 770). Nämä oppilaat tunnistavat helposti. Lisäksi oppilasryhmät nimeävät myös uutisotsikoista löytyvät järjestysluvut (*kolmas* ja *ensimmäisillä*) numeraaleiksi, siinä missä ISK nimeää ne syntaktisen käyttäytymisensä perusteella adjektiiveihin kuuluviksi (VISK, 2008, § 771). Oppilaiden tekemä jako ei ole millään tavalla poikkeava, sillä perinteisesti suomen kielen sanaluokkakuvauksissa järjestysluvut on katsottu kuuluviksi numeraaleihin (esim. Laaksonen & Lieko, 2003, s. 59). On hyvin mahdollista, että myös oppilaiden äidinkielen oppikirjassa tai opettajan opetuksessa järjestysluvut on katsottu kuuluviksi numeraaleihin, ovathan ne numeraalijohdoksia.

Taipumattomat tai vaillinaisesti taipuvat sanat jäävät oppilailta lähes kokonaan nimeämättä. Aineistosta löytyvät esimerkiksi adverbit *kiinni* ja *tarjolla*, jotka ovat oppilaille selvästi haastavia tunnistaa. Kyseiset adverbit ajatellaan osaksi verbiä, mutta jätetään lopulta luokittelematta. Tätäkin keskustelua analysoin osiossa 7.3. Uutisotsikoista sana *miten* tunnistetaan adverbiksi (ks. liite 3). ISK:n kuvauksessa sana lasketaan proadverbiksi eli pronominikantaiseksi adverbiksi (VISK 2008, § 715). Adverbin *miten* lisäksi uutisotsikoiden taipumattomista tai vaillinaisesti taipuvista sanoista tunnistetaan yksi partikkelien luokkaan kuuluva konjunktio *ja* (ks. liite 9). Partikkeliksi ehdotetaan myös adverbia *rivakasti* (ks. liite 1). Sana aiheuttaa ryhmässä pidemmän keskustelun, jota myös analysoin lisää osiossa 7.3. Ryhmä 13 taas luokitaa uutisotsikkonsa (ks. liite 13) kvanttori-pronominin *joka* konjunktiksi. Muutoin taipumattomien tai vaillinaisesti taipuvien sanojen sanaluokkia ei luokitella. Vaikka sanat jäävät luokittelematta, osa niistä herättää kyllä keskustelua oppilaissa. Näitä keskusteluja analysoin osiossa 7.2 ja 7.3

Kuviota 3 tarkastellessa voi tehdä huomion siitä, että osa sanaluokista näyttäytyy oppilaille selvästi helpompana tunnistaa kuin toiset. Substantiivit ja verbit löydetään helpoiten. Myös muita nomineihin lukeutuvia sanaluokkia onnistutaan luokittelemaan, tosin pronominit osoittautuvat oppilaille erityisen haastaviksi

tunnistaa. Lisäksi taipumattomiin ja vaillinaisesti taipuviin sanaluokkiin lukeutuvat sanat osoittautuvat haasteellisiksi. Monet näistä sanoista jätetään kokonaan luokittelematta ja keskustelematta. Seuraavissa osioissa siirryn kuvaamaan tarkemmin aineistoa aineistoesimerkkien avulla. Ensin esittelen osiossa 7.2 oppilasryhmien käyttämiä tunnistamismenetelmiä sanaluokkia luokittaessaan. Tunnistamismenetelmien tarkastelun jälkeen siirryn osiossa 7.3 kuvaamaan ja analysoimaan oppilasryhmien kohtaamia tunnistamisongelmia.

7.2 Oppilaiden käyttämät tunnistamismenetelmät

Tunnistamismenetelmillä tarkoitan tässä osiossa niitä keinoja, joilla oppilaat sanaluokkia uutisotsikoista nimeävät. Ensimmäisenä tarkastelen, miten oppilaat ylipäätään käyvät tehtävää läpi. Selkeitä eroja on aineistossa löydettävissä siitä, tarkastelevatko oppilaat jokaista uutisotsikon sanaa vuorollaan, ottavatko tarkasteluun vain osan sanoista vai poimivatko luokitettavia sanoja muilla keinoilla. Kun olen tarkastellut sitä, miten sanaluokkia uutisotsikoista etsitään, siirryn tutkimaan, millaisilla apukeinoilla sanaluokkia etsitään sekä millaisia ominaisuuksia sanaluokkiin liitetään.

7.2.1 Tehtävän läpikäyntistrategiat

Ryhmät 1-6, 8, ja 12 aloittavat sanaluokkien etsimisen uutisotsikoista järjestyksessä eli ensimmäisenä tarkastellaan uutisotsikon ensimmäistä sanaa. Ryhmä 10 ei lähde ollenkaan luokittelemaan sanaluokkia. Lopuilla ryhmillä 7, 9, 11 ja 13 on selvästi erilainen lähestymistapa tehtävään. Kaikki nämä neljä ryhmää aloittavat sanojen luokittelun nimeämällä ensin joko yhden tai kaikki uutisotsikon verbit. Aiemmin totesin osiossa 7.1, että verbit tunnistettiin uutisotsikoista muita sanaluokkia helpommin. Lisäksi kerroin, että verbit ovat sanaluokista selväpiirteisien (Alho & Kauppinen, 2009, s. 88). Luultavasti verbeistä lähdetään liikkeelle juuri sen vuoksi, että ne ovat oppilaille helpoiten tunnistettavissa.

Vaikka suurin osa oppilasryhmistä aloittaa tehtävän ensimmäisestä sanasta, harva ryhmä suorittaa tehtävän alusta loppuun käyden uutisotsikon järjestyksessä läpi alusta loppuun. Ryhmät 1, 3 ja 12 käyvät uutisotsikon läpi lähestul-

koon järjestyksessä alusta loppuun. Ryhmä 1 (ks. liite 1) käy uutisotsikon läpi järjestyksessä, mutta ingressin kohdalla he hyppäävät ensin sanaan *vakava*. Hyppäys ei johdu esimerkiksi siitä, että muut ingressin sanat tuottaisivat vaikeuksia. Oppilaat ovat tätä ennen pohtineet sanan *rivakasti* sanaluokkaa mahdollisesti adjektiiviksi. Sanan luokittaminen tuottaa vaikeuksia, ja tästä syystä eräs ryhmän oppilas päättää luokitella aineistosta varman adjektiivin *vakavia*. Muutoin uutisotsikon ja ingressin sanat käydään läpi järjestyksessä.

Ryhmä 3 (ks. liite 3) käy ensin läpi varsinaisen uutisotsikon sana kerrallaan ja pohtii sanaluokkien yhteydessä myös sanojen muotoa ja taivutusta. Tämän jälkeen he käyvät myös ingressin läpi samalla tavalla. Ryhmä 3 tekee tehtävää poikkeuksellisella tavalla verrattuna moneen muuhun ryhmään eritellessään sanoista muutakin kuin vain sanaluokan tai muun tehtävässä annetun kieliopillisen kategorian yksitellen:

Esimerkki 1

T3: "kuopan"

J3: joo "kuoPAN"

T3: se on

J3: se on substantiivi

T3: ja siis toi N on niinku (.) **omistusliite**

J3: joo se on **omistusmuoto**

--

J3: "yrittävät" (.) joo. **verbi ja monikko**

E3: missä muodossa (.) se mikä se on (.) monesko muoto

J3: öö

T3: se on

J3: **monikon kolmas (0.5) "selvittää" on verbin perusmuoto**

Myös ryhmä 12 (ks. liite 12) käy sanat läpi yksitellen alusta loppuun. He pohtivat ryhmän 3 tapaan yhtä aikaa muitakin kieliopillisia kategorioita, kuten nominien sijataivutusta sekä verbien persoonataivutusta ja aikamuotoja. Keskustelun perusteella näyttäisi, että näiden ryhmien oppilailla on muodostunut kokonaisvaltaisempi kuva kieliopin kategorioiden välisistä suhteista kuin monelle muulle ryhmälle. Ryhmät 3 ja 12, jotka käyvät uutisotsikkonsa läpi järjestyksessä sana kerrallaan, onnistuvat luokittelemaan kaikki uutisotsikoista luokittelemansa sanat yhtenevästi Ison suomen kieliopin kanssa (ks. taulukko 1). Tosin ryhmä 12 jättää kolme sanaa luokittelematta, koska ei tiedä näiden sanaluokkaa.

Ryhmä 6 käy uutisotsikon sanoja järjestyksessä läpi, tosin joidenkin sanojen sanaluokista ei keskustella ollenkaan, vaan ryhmän oppilas O8 kirjoittaa vastaukset suoraan paperiin. Myös ryhmä 6 suoriutuu tehtävästä hyvin ja luokittelee lähes kaikki uutisotsikkonsa sanat (ks. liite 8). Kaikki heidän tekemät luokitteletut ovat yhteneviä Ison suomen kielioopin kanssa.

Loput neljä ryhmää eli ryhmä 2, 4, 5, ja 8 aloittavat edellä mainittujen oppilasryhmien tapaan työskentelyn käyden uutisotsikon sanojen sanaluokkia järjestyksessä läpi. Nämä ryhmät eivät kuitenkaan jatka samaa analysointitapaa kovin kauaa. Leimaavinta ryhmien 2 ja 4 etenemistavassa on, että ensimmäisen tunnistamisongelman jälkeen sanoja ei käydä läpi systemaattisesti järjestyksessä. Tunnistamisongelman jälkeen näytetään hyppäävän suoraan sanaan, joka on helppo tunnistaa. Etenemisstrategia aiheuttaa kuitenkin sen, että osan sanoista yli hypitään epähuomiossa puhumatta niistä lainkaan ja näin ollen sanat jäävät myös luokittelematta (ks. liite 2 & liite 4).

Ryhmä 8 käy uutisotsikkoa läpi järjestyksessä sanaan *itäksalalainen* asti (ks. liite 8). Sanasta käydään lyhyt keskustelu, mutta se nimetään pian substantiiviksi. Tämän jälkeen oppilas J8 poimii uutisotsikon lopusta sanan 21 ja luokittaa sen numeraaliksi. Numeraalin luokittamisen jälkeen loput sanoista käydään läpi satunnaisessa järjestyksessä. Samoin kuin ryhmillä 2 ja 4, uutisotsikon läpikäyminen satunnaisessa järjestyksessä johtaa siihen, ettei kaikista sanoista puhuta lainkaan ja ne jäävät luokittelematta.

Ryhmän 5 varsinainen uutisotsikko koostuu vain neljästä sanasta, mutta otsikkoa seuraa pitkä ingressi (ks. liite 5). Ryhmä lähtee tekemään luokittelua järjestyksessä, mutta luokittelee vain varsinaisen uutisotsikon sanat. He jättävät siis ingressin kokonaan huomiotta.

Kuten edellä käy ilmi, tehtävässä edettiin eri strategioita käyttäen. Keskimäärin heikoiten sanaluokkia tunnistivat ne ryhmät, jotka aloittivat tehtävän läpikäymisen sana sanalta, mutta luopuivat strategiastaan ja kävivät tehtävän loppuun satunnaisessa järjestyksessä. Selkeä huomio tämän tutkielman aineistosta on myös se, että useampi ryhmä aloitti tehtävän tekemisen aloittamalla helpoim-

masta eli etsimällä ensin verbit. Nämä ryhmät tunnistivat sanaluokkia vaihtelevasti. Rättyän (2017, s. 86) tutkimuksessa osa oppilaspareista tarkasteli lauseen sanoja aina yksi sanaluokka kerrallaan eli esimerkiksi ensin etsittiin substantiivit, sitten verbit jne. Tutkimuksesta ei kuitenkaan käy ilmi, mitä sanaluokkia oppilaat lähtivät tarkastelemaan ensimmäisenä.

Tarkastelemassani aineistossa neljä ryhmää kävi tehtävän läpi alusta loppuun sana sanalta, aloittaen uutisotsikon ensimmäisestä sanasta. Yhdessä näistä ryhmistä kaikista kohdista ei tosin keskusteltu yhdessä, vaan yksi oppilas kirjoitti osan vastauksista suoraan tehtäväpaperiin. Systemaattisesti sana kerrallaan edenneet ryhmät suoriutuivat tehtävästä hyvin ja heidän luokittelunsa ovat pitkälti yhteneviä ISK:n kanssa (ks. taulukko 1). Samoin kuin tässä tutkielmassa, myös Rättyän (2017) tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat hyödynsivät sana kerrallaan etenemistä sanaluokkia lauseesta hahmottaessaan. Hänen tutkimuksessaan etenemisstrategialla näytti kuitenkin olevan suurempi merkitys lauseenjäsennystehtävässä, kuin sanaluokkia tarkastellessa. (Rättyä, 2017, s. 85–86.) Joka tapauksessa sekä Rättyän tutkimuksesta että tämän tutkielman aineistosta on havaittavissa, että oppilaat hyödynsivät erilaisia strategioita tehtävässä edetessään. Lisäksi tässä tutkielmassa osa etenemisstrategioista näyttyi toimivampana kuin osa.

7.2.2 Sanaluokkiin liitetyt ominaisuudet ja tunnistamisen apukeinot

Tässä osiossa tarkastelen, millaisia määritelmiä oppilaat antavat sanaluokille niistä keskustellessaan. Oppilaiden suorittamassa tehtävässä ei suoraan kysytty määritelmiä millekään kieliopillisille kategorioille. Sen sijaan heitä ohjattiin pohtimaan, missä muodoissa sanat ovat. Oppilaiden puheesta tulevat kuitenkin paikoin esille heidän käsityksensä sanaluokkiin liitettävistä ominaisuuksista. Nämä määritelmät ohjaavat heitä luokittelemaan sanoja ja toisaalta jättämään osan sanoista luokittelematta. Määritelmien avulla saan myös lisää selville oppilaiden kieliopillisesta ajattelusta, jota esittelen osiossa 7.4. Näistä syistä tarkastelen oppilaiden puheesta ilmi tulevia määritelmiä. Lisäksi tutkin, millä keinoilla sanaluokkia tunnistetaan. Osa keinoista linkittyy suoraan määritelmään, mutta myös muita apukeinoja aineiston oppilailta on havaittavissa.

Joitain sanaluokkia aineistossani ei määritellä lainkaan tai ne mainitaan vain yhden ryhmän keskustelussa toteamalla sanan sanaluokka. Tällaisia sanaluokkia ovat *pronominit* ja *adpositiot*. Adpositioita aineistosta löytyy vain yksi. Adpositioiden sanaluokkaa yksikään oppilasryhmä ei aineistossani mainitse. Pronomineista taas tunnistetaan vain yksi, joka nimetään suoraan ilman perusteluja. Tästä syystä en näistä sanaluokista tässä osiossa puhu.

Verbit

Kuten jo osiossa 7.1 osoitin, verbit osoittautuvat oppilasryhmille helpoimmiksi tunnistaa. Osiossa 7.2.1 taas tein huomion, että useampi oppilasryhmä lähti suorittamaan sanojen luokittelua nimeämällä uutisotsikoista ensimmäisenä verbit. Verbien sanaluokkaa ei juuri aineistossa määritellä eikä niiden etsimiseen juuri käytetä apukeinoja, ne vain nimetään. Ainoastaan ryhmä 13 määrittelee verbien luokkaa keskustelussa lyhyesti:

Esimerkki 2

P13: no **verbit kuvaavat** ((kirjoittaa))
 S13: ((huokaisten)) erikseen ((epäselvää))
 P13: **tekemistä**

Oppilas P13 määrittää verbit tekemistä kuvaavaksi sanoiksi. Samalla tavalla verbejä kuvattiin myös Debra Myhillin (2000) tutkimuksessa, jonka esittelin teoriaosiossani 3.4. Kyseessä on suppea merkitykseen liittyvä määritelmä, joka voi joissain tilanteissa vaikeuttaa verbien tunnistamista, sillä verbit voivat ilmaista mm. myös asiantiloja, mielentiloja, muutoksia sekä modaalisuutta (VISK, 2008, § 444). Tällä kertaa suppea semanttinen määritelmä ei kuitenkaan haitannut ryhmän oppilaita, sillä uutisotsikosta onnistuttiin tunnistamaan kaikki verbit (ks. liite 13).

Vaikka muita selkeitä määritelmiä verbeille ei oppilaiden keskusteluista löydy, verbeihin liittyvistä ominaisuuksista oppilaat kyllä aineistossa keskustelevat:

Esimerkki 3

J8: kakskytyks (.) sit ”oli” on **imperfekti**
 A8: verbi (.) imperfekti

Esimerkki 4

L12: laita vaan ((T12 kirjoittaa)) "tavoittelee" (.) se on verbi
 T12: verbi ((kirjoittaa)) sitte
 L12: onks se niinku (.) [preesens]
 H12: [moni-]
 T12: joo (.) **preesens** (.) **muodossa** ((kirjoittaa))

Esimerkki 5

N9: siis "opettaa" se on vaan **persoonamuotonen (1.5)**
persoonamuotonen verbi

Esimerkki 6

I9: "on tarjolla" on kokonaan
 [verbi
 K9: ["tarjolla"] on kans verbi
 N9: ((kirjoittaa)) ja eiks se oo sit niinku **passiivissa?** "on tarjolla"?

Yllä olevista esimerkeistä löytyy erilaisia morfologisia eli muotoon liittyviä ominaisuuksia, joita oppilaat liittävät verbien sanaluokkaan. Useassa ryhmässä hahmotetaan verbien aikamuotoja sekä puhutaan verbien persoonataivutuksesta. Myös passiivimuodon saaminen liitetään verbien sanaluokkaan. Kaikki edellä mainitut ovatkin keskeisiä piirteitä verbien sanaluokassa.

Lisäksi näyttäisi siltä, että useampi ryhmä ymmärtää, että lauseen verbi-ilmaus voi olla yksi- tai moniosainen. Vaikka viimeisessä esimerkissä ei ole kyse moniosaisesta verbistä eikä passiivimuodosta vaan verbistä sekä adverbista, oppilaat pohtivat ilmauksen sijoittamista sanaluokkaan ja samalla keskustelusta paljastuu, mitä ominaisuuksia verbeihin liitetään. Viimeistä esimerkkiä analysoin tunnistamisongelman kautta lisää osissa 7.3. Joka tapauksessa aineistosta voi todeta, että oppilaat muistavat keskeisiä finiittiverbeihin liittyviä ominaisuuksia suhteellisen hyvin ja monin paikoin näitä kriteereitä osataan myös hyödyntää apukeinona sanojen luokittelussa.

Verbien nominaalimuodoista eli partiisiipeista ja infinitiiveistä aineistossa ei puhuta lainkaan. Näyttäisi siltä, että näitä ei usein sanaluokkien yhteydessä tarkastellakaan (ks. esim. Laaksonen & Lieko, 2003; Alho & Kauppinen, 2009). Syy tähän voi olla se, että moniosaisissa verbi-ilmauksissa on mukana sekä finiittiverbejä että verbin nominaalimuotoja. Riittää, että oppilas tunnistaa kysees-

sä olevan verbin. Aineistosta käykin ilmi, että käsite nominaalimuodot on oppilaille vieraampi eikä sitä hahmoteta osaksi verbien luokkaa:

Esimerkki 7

V5: mitkä sanaluokat taipuu **nominaalimuodoissa**? ((S5 liikuttelee silmiään puolelta toiselle)) **ei ainakaan verbit** (.) verbit taipuu aikamuodoissa ja persoonamuodoissa .

Esimerkissä tunnistetaan jälleen hyvin finiittiverbeihin liittyviä morfologisia ominaisuuksia. Käsitteellinen epävarmuus kuitenkin vaivaa oppilaita. Esimerkistä näkyy selvästi, että he hahmottavat verbien luokkaan kuuluviksi vain finiittiverbit, jotka taipuvat aika- ja persoonamuodoissa. Analysoin osiossa 7.3 kohtaa aineistosta, jossa oppilaat kokevat ongelmia vA-partisiipin *avattava* luokittelussa. Tilanteessa tieto nominaalimuodoista sanaluokkien yhteydessä olisi auttanut oppilaita luokittelemaan sanan verbien sanaluokkaan kuuluvaksi. Sen sijaan sana aiheuttaa hämmennystä.

Nominit

Substantiivien luokkaan kuuluvien sanojen hahmottaminen onnistui oppilasryhmiltä hyvin. Tosin joitain yksittäisiä prototyyppisiäkin substantiiveja jätettiin nimeämättä. Substantiivien luokkaa määriteltiin myös suhteellisen vähän. Kuitenkin joitain määritelmiä aineistosta nousee esiin:

Esimerkki 8

I8: ja "Berliinin muuri" se on tota (.) niinku **paikka** (.) tai **asia, esine**

J8: **substantiivi**

I8: mm

Esimerkki 9

P13: -- **substantiivit** niinku on

[**asioita**]

S13: [asioita], **esineitä**

Ainoat aineistosta löydettävät substantiivien määritelmät ovat verbien määritelmän tapaan hyvin prototyyppisiä. Substantiivit määritellään merkityksen kautta, ja ne näyttäytyvät esineiden, asioiden tai paikkojen niminä. Näyttäisi siltä, että moni oppilasryhmä on oppinut ulkoa luettelon siitä, että substantiivit ovat esine-

tä sekä asioita. Yksi ominaisuus, mikä substantiivien luokkaan liitetään useassa keskustelussa on jako yleisnimiin ja erisnimiin:

Esimerkki 10

P11: eiks se oo substant- (.) ainaki se on **erisnimi**

E11:niin substantiivi (.) "**mikä**"(.) Hakaniemi

P11: erisnimi (.) ((hymyilee)) erisnimi

E11: niin (.) **erisnimet** ja (.) nimet on substantiiveja molemmat (0.5) **yleisnimet**, a-haa

Jako yleis- ja erisnimiin auttaa useita oppilasryhmiä nimeämään aineistosta substantiiveja. Tosin jaon hallitsemisesta huolimatta jotkin substantiivit jäävät nimeämättä. Näitä kohtia esittelen kuitenkin vasta seuraavassa osiossa. Mielienkiintoista substantiivien luokassa on, että niitä etsitään paikoin myös apukysymysten ja apukysymyssanojen avulla:

Esimerkki 11

T12: okei "kaupunki" (.) "kaupungissa" se on

L12: ["**jossain**"?]

H12: [**substantiivi**]

--

T12: ((kirjoittaa)) heh (.) "pilvenpiirtäjiä"

L12: no **substantiivi** (.) "**jotain**" (.) mikä on se tekijä

Esimerkki 12

M2:"tasatyöntöä" ((osoittaa paperia))

L2: ((kirjoittaa)) mut se on joku ihan "**mitä**"

M2: niin

L2: "**mitä**" ((pyyhkii kumilla)) – se on sitte joku **substantiivi** (.) ei se voi olla **substantiivi** ((katsovat paperia))

Esimerkki 13

A8: öö toi on-

J8: **et kuka se on=**

A8: **=substantiivi** ((l8 kirjoittaa))

Substantiiveja etsitään tai niiden tunnistaminen vahvistetaan yllä olevissa esimerkeissä apusanoina toimivien pronomien ja apukysymysten avulla. En voi aineiston pohjalta sanoa, onko oppilaita kannustettu apukysymysten avulla etsimään substantiivia lauseesta. Sen sijaan Jenni Marjokorven (2014) pro gradu -tutkielmassa kävi ilmi, että lauseen subjektia etsittiin usein interrogatiivisella

miniteorialla *kuka tekee?* (Marjokorpi, 2014, s. 72). Vaikka en miniteorioita tässä tutkielmassa erittele, näyttäisi siltä, että joillekin aineiston oppilaille on muodostunut käsitys siitä, että sana voidaan tunnistaa substantiiviksi erilaisten apusanojen tai apukysymysten kautta. Yllä olevissa esimerkeissä apusanat ja kysymyssanat on taivutettu eri sijamuotoihin. Pelkän sijataivutuksen avulla sanan substantiivisuuden testaaminen ei kuitenkaan ole toimiva ratkaisu, sillä substantiivien lisäksi myös muut nominit taipuvat sijamuodoissa. (VISK, 2008, § 438.)

Esimerkistä 13 on nähtävissä, että substantiivia haetaan samantyyllisellä apukysymyksellä, jolla Marjokorven (2014, s. 67–72) pro gradu -tutkielmassa haettiin subjektia. Kohdasta voi kenties vetää johtopäätöksiä käsitteiden sekoittumisesta. Johtopäätöstäni vahvistaa se, että aineistosta on löydettävissä useampi esimerkki, jossa oppilaat ilmaisevat subjektin ja substantiivien käsitteiden sekoittuvan toisiinsa:

Esimerkki 14

J7: "sotilaskoneista" ja "siviilikoneita" **ne on molemmat subjekteja**

M7: **vai substantiiveja**

J7: n(h)iin niin **substantiiveja**

Esimerkki 15

N4: --ja "vaatimattomia lahjatoiveita" ((heiluttelee kynää)) en mä tiiä, **mä aina sekotan substantiivit ja subjektit** (.) ne on niin samankaltasii nimii

Jälleen käsitteellinen epävarmuus vaivaa ja käsitteet näyttävät helposti sekoittuvan toisiinsa. Tämä ei ole yllättävää, onhan jo sanojen kieliasu hyvin samankaltainen. Lisäksi lauseen prototyyppinen subjekti on tekijä, joka usein on samalla myös substantiivi. Toisaalta aineistoni oppilaat ovat käyneet koulunsa vanhan opetussuunnitelman (POPS, 2004) mukaisesti. Vuoden 2004 opetussuunnitelma mainitsee opetettaviksi sisällöiksi sanaluokat ensimmäisen kerran jo luokka-asteilla 3–5 (POPS, 2004, s. 63; 76). Kieliopin opetuksen luonne on kumulatiivinen ja samat aiheet kertautuvat peruskoulun aikana useana vuonna (Harjunen & Korhonen, 2008, s. 125). Kumulatiivisesta kieliopin opetuksesta huolimatta käsitteiden välille on jäänyt epäselvyyttä. Siihen, mistä tämä johtuu, voi varmasti olla useita syitä. Näitä syitä pyrin pohtimaan osiossa 7.4.

Adjektiivit määritetään useiden oppilasryhmien keskusteluissa lyhyen semanttisen määritelmän avulla kuvaileviksi sanoiksi:

Esimerkki 16

M2: "tasatyöntöä" olis sillen adjek[tiivi]
 L2: [mitä?]
 M2: **se kuvailee**
 L2: mikä?
 M2: "tasatyöntöä" ((osoittaa paperia))

Esimerkki 17

P13: adjektiivit
 S13: **ne kuvailee niinku asioita, substantiiveja**
 P13: ((kirj)) adjektiivit ovat **kuvailevia sanoja**

Esimerkissä 16 oppilas M2 määrittelee adjektiivin kuvailevaksi sanaksi. Esimerkin sana *tasatyöntöä* ei kylläkään ole adjektiivi, vaan substantiivi. Joka tapauksessa adjektiivin todetaan olevan kuvaileva sana. Myös esimerkissä 17 ryhmän 13 oppilas S13 määrittää adjektiivit sanoiksi, jotka kuvailevat. Määritelmään hän lisää, että adjektiivit kuvailevat nimenomaan substantiiveja. Myös VISK:n mukaan adjektiivit määrittävät usein juuri substantiiveja. (VISK, 2008, § 438). Adjektiivit nimettiin samalla tavalla kuvaileviksi sanoiksi myös Myhillin tutkimuksessa (Myhill, 2000, s. 154–155).

Sen lisäksi, että adjektiivit mielletään aineistossa kuvaileviksi sanoiksi, useammat oppilasryhmät liittävät adjektiiveihin keskeisesti vertailumuodot.

Esimerkki 18

P13: =**komparatiivi** (.) joo mut se o niinku (.) niin (1.0) **eiks ne oo adjektiivei**
 justiinsa
 S13: joo

Esimerkki 19

J11: kukaan ei tiedä (.)adjektiivi (.) "**millainen**" adjektiivi ((naurahtaa))
 eiku (.) mikä muoto
 E11: ah si ((näyttää kynällä)) tää on tää tää on tää **vertailumuoto**
 J11: joo

Vertailumuodot eli komparatiivi ja superlatiivi ovatkin yksi keskeinen piirre adjektiivien sanaluokassa. Kuitenkin teoriaosiossani esimerkkien avulla esitin, ettei-

vät kaikki adjektiivit saa vertailumuotoja sekä toisaalta myös jotkin muiden sanaluokkien sanat voivat komparoitua (VISK, 2008, § 606). Vertailumuotojen aiheuttamia tunnistamisongelmia analysoin kuitenkin vasta osiossa 7.3. Joka tapauksessa voi todeta, että oppilaiden käsitys siitä, että vain adjektiivit saavat vertailumuotoja, ohjaa heitä tunnistamaan vertailumuodon saavat sanat adjektiiveiksi.

Sanoja, jotka kuvailevat ja saavat vertailumuodon, tunnistetaan aineistosta adjektiiveiksi. Lisäksi esimerkistä 19 on löydettävissä apukysymyssana *millainen*, jota ryhmän oppilaat hyödyntävät etsiessään adjektiiveja. Myös muut ryhmät hyödyntävät samaa keinoa:

Esimerkki 20

J11: onks se adjektiivi

P11: se on (.) "u(h)lkona" (.) ["jossakin"]

E11: [ei (.) adjektiivi on] "**millainen**" (.) "punainen" (1.0)
vastaa kysymykseen "missä"

Tässä tutkielmassa en ole ottanut tarkasteluun peruskoulun äidinkielen oppikirjoja. Omilta peruskouluvuosiltani muistan selvästi, että adjektiivien esitettiin kertovan *millainen jokin on*. Mitä luultavammin myös aineistoni oppilaat ovat oppineet hyödyntämään apukysymyssanaa koulun opetuksesta tai oppikirjoista.

Numeraaleista aineistossa ei juuri keskustella, koska sanaluokkaan lukeutuvia sanoja löytyy aineistosta vain vähän. Jos lukusanoja luokitellaan, ne nimetään suoraan numeraaleiksi. Oppilaat ovat siis oppineet, että lukusanat ovat numeraaleja. Järjestysluvut ISK katsoo perinteisestä kieliopin traditiosta poiketen adjektiiveihin lukeutuviksi, koska ne käyttäytyvät numeraalien sijaan adjektiivien tapaan (VISK, 2008, § 771). Ryhmän 1 keskustelu paljastaa jotain oppilaiden numeraaleihin liittämistä piirteistä:

Esimerkki 21

M1: **ensimmäinen**, (.) toi

H1: se on tota: (.) numeria- (.) **numeraali**=

M1: =eikä oo=

H1: =onhan (.) **ensimmäinen toinen kolmas** (- -).

T1: nii.

Sana *ensimmäisillä* nimetään lopulta numeraaliksi, mutta se aiheuttaa oppilaisissa M1 ja H1 ensin erimielisyyttä. H1 perustelee sanan olevan numeraali luettelamalla järjestyslukuja. Jälleen kerran sanan luokitukseen haetaan siis vahvistusta luettelosta. Oppilas liittää myös numerokannan omaavat järjestysluvut osaksi numeraaleja. T1 ei tuo ilmi omia ajatuksiaan muuten kuin myötäilemällä lopulta oppilaan H1 perustelua.

ISK:sta poiketen perinteiset sanaluokkajaot, kuten esimerkiksi tässä tutkielmas-
sa esillä oleva Laaksosen ja Liekon jaottelu, luokittavat järjestysluvut numerokantansa vuoksi osaksi numeraaleja (esim. Laaksonen & Lieko, 2003, s. 59). Aineistosta ei käy ilmi, mihin sanaluokkaan kuuluviksi numeraalit on oppilaiden äidinkielen oppitunneilla luokiteltu. Oppilas M1 ei millään tavalla perustele erimielisyyttään, joten on mahdotonta sanoa, liittäisikö hän järjestysluvut ennemminkin adjektiiveihin vai johonkin muuhun sanaluokkaan kuuluviksi. Kiinnostavaa on kuitenkin se, että oppilaat pohtivat sanaa, joka sanaluokkajaosta riippuen sijoittuu eri sanaluokkiin kuuluviksi. Sana ei siis hahmotu yhtä prototyyppiseksi numeraaliksi kuin perusluvut, jotka luokitellaan aineistossa suoraa ilman määrittelyä tai apukeinoja. Huomattavaa on myös se, että mikäli oppilaat soveltaisivat aineistossa usein esiintyvää määritelmää, jonka mukaan adjektiivi vastaa kysymykseen *millainen*, sijoittuisivat järjestysluvut osaksi adjektiiveja eivätkä numeraaleja.

Myös ryhmän 13 uutisotsikosta (ks. liite 13) löytyy järjestysluku *kolmas*. Ryhmässä sana ei kuitenkaan herätä keskustelua eikä aineistosta ole havaittavissa piirteitä, joita oppilaat liittäisivät numeraalien sanaluokkaan. Sanan vain todetaan suoraan olevan numeraali.

Taipumattomat ja vaillinaisesti taipuvat sanat

VISK erottaa partikkelit adpositioista ja adverbeista mm. siten, etteivät ne taivu eivätkä saa omia määritteitä (VISK, 2008, § 792). Myös oppilaiden keskusteluissa partikkelien luokka määrittyy selvästi taipumattomiksi sanoiksi:

Esimerkki 22

H1: mut siis se ei oo adjektiivi sen mä ainaki tiän (.) se on toi (.) mm: (.) joku
 part- se- onk se mut ku **se ei taivu** (.) niin se on aina vaa: (.) eiks
 se o **partikkeli**

Esimerkki 23

N9: ja eiks "ja" oo **konjunktio**? (.) on (.) "**että jotta koska kun jos vaikka**"
 miten se
 I9: joo-p
 K9: joo
 N9: ainai se on **partikkeli** koska **se on taipumaton**
 K9: joo

Vaikka useamman ryhmän keskusteluissa käy ilmi, että partikkelit ymmärretään taipumattomiksi sanoiksi, moni partikkeli jää aineistosta kokonaan luokittelematta ja keskustelematta. Lyhyt morfologinen määritelmä ei siis auta oppilaita etsimään ja tunnistamaan partikkeleita. Yksi apukeino partikkeleihin kuuluvien konjunktoiden tunnistamiseen on aineistosta selvästi havaittavissa. Muita partikkelien ryhmiä aineistossa ei mainita, mutta konjunktioista puhutaan useampaan otteeseen. Juuri konjunktoiden tunnistaminen ei ole yllättävää, sillä konjunktioilla on keskeinen merkitys virkkeessä. Konjunktioit liittävä lauseita yhteen (VISK, 2008, § 438). Samainen tehtävä on myös konnektiiveilla, mutta näiden paikka ei ole lauseessa yhtä kiinteä eivätkä ne ole yhtä selkeärajainen luokka kuin konjunktioit (VISK, 2008, § 820). Niinpä on jopa oletettavaa, että juuri konjunktioit ovat tulleet tutuiksi oppilaille. Yllä olevasta esimerkistä näkee, että konjunktioin luokitukselle haetaan varmuutta luettelemalla alistuskonjunktioista koostuvaa listaa *että, jotta, koska, kun...* Samaa apukeinoa tunnistamisessa käyttää myös esimerkiksi ryhmä 13:

Esimerkki 24

K13: "**mutta että jotta**"=
 P13: nää! ((osoittaa K13)) just nää
 S13: mitä s- oota! koo- kaa- . koo-
 K13: "**mutta että jotta**"
 J13: ne on samoja
 K13: "**jotta että koska kun, jos vaikka**"
 S13: "kun-nes" on joku
 --
 S13: ((henkäisee)) **konjunktio**! ((P13 nostaa kätensä, "niinpä tietenkin"
 -ele, kirjoittaa)) --

Esimerkeistä 23 ja 24 paljastuvista konjunktioista tulee mieleen kielioppilistat, joita jotkin äidinkielen oppikirjat oppilaille tarjoilevat. Kuten jo aiemmin on todettu, aineiston oppilaat ovat suorittaneet peruskoulunsa vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan. Uusi opetussuunnitelma on siivittänyt uusien oppikirjasarjojen julkaisua enkä tarkastele tässä tutkielmassa sitä, millaista kieliopin käsitteiden esittely näissä kirjasarjoissa on. Kuitenkin ainakin osa aiemmista oppikirjasarjoista on esitelty oppilaille kielioppilistoja, jotka helposti houkuttelevat ulkoa opetteluun (Aalto ym., 2014.)

Esimerkeissä oppilaat muistavat ulkoa konjunktioistat ja pystyvätkin näiden avulla nimeämään listaan kuuluvat sanat konjunktioiksi. Vaikka opittu lista helpottaa oppilaiden sanojen luokittelua, ei ulkoa opettelu tuota syvällistä oppimista tai käsitteiden todellista ymmärrystä (Ausubel ym., 1978, s. 41). Luokanopettajaopiskelijoiden metakielen käyttöä tutkiessa Kaisu Rättyä (2014) havaitsi, että adjektiivit ja partikkelit osoittautuivat vaikeiksi määriteltäväksi luokanopettajaopiskelijoille. Opettajaopiskelijat määrittivät partikkelit samalla tavalla, kuin aineistoni oppilaat eli taipumattomiksi sanoiksi. Lisäksi Rättyän tutkimuksessa partikkelit nähtiin *täytesanoina*, joita ei voinut luokitella mihinkään muuhun sanaluokkaan (Rättyä, 2014b, s. 19 ;29.) Omasta aineistostani käy myös paikoin ilmi samanlainen partikkelien hahmottaminen poissulkutaktiikan avulla:

Esimerkki 25

H1: [toi (.) ää: (.) **partik- joku partikkeli [tai joku tällane**

--

H1: mut siis se ei oo adjektiivi sen mä ainaki tiiän (.) se on toi (.) mm: (.) joku **part-** se- onk se **mut ku se ei taivu.** (.) **niin se on aina vaa:** (.) **eiks se o partikkeli**

Oppilas H1 kertoo sanan olevan *joku partikkeli tai joku tällane*. Oppilas myös toteaa, että koska sana ei taivu *niin se on aina vaan* partikkeli. Puheenvuorosta kaikuu epävarmuus ja nähtävästi taustaoletus siitä, että sanan ollessa vaikeasti hahmotettavissa nomineihin tai verbeihin, jotka kyseinen oppilasryhmä tunnistaa hyvin, sanan täytyy olla partikkeli.

Samoin kuin partikkelit, myös adverbien luokka näyttää hahmottuvan oppilaille vaikeasti määriteltävänä. Adverbien määrittely on vähäistä ja suppeaa aineistossa. Ryhmän 5 oppilas V5 kuitenkin liittää varovasti adverbeihin kuuluvaksi ominaisuudeksi sen, että adverbit ilmaisevat aikaa:

Esimerkki 26

V5: [onks se] joku **adverbi**?

Kuvaaja: puolet ajasta menny

V5: en mä muista (0.5) **mikä on adverbi**?

S5: **muista nyt enää yhtään**

V5: meil on ollu just niinku tää (.) mä vaan mietin et onks tää niinku (.) vai onks se (4.0) koska sit jos on ovella joku (.) substantiivi (.) niin (.) ei mut **adverbi, ne on niit** (.) **se joku aika**, joku eilen, ja tänään (.) eiks ne oo adverbei?

Oppilas V5 aloittaa keskustelun samalla tavalla, kuin edeltävässä esimerkissä 25 oppilas H1 puhuu partikkelista, kysymällä epävarmasti *onkse joku adverbi*. Oppilas V5 on aivan oikeassa siinä, että eräät adverbit ilmaisevat lauseessa aikaa. VISK:n mukaan adverbit ovat taipumattomia tai vaillinaisesti taipuvia sanoja, jotka ilmaisevat *tapaa, paikkaa, aikaa, olotilaa* tai *määrää*. Jotkin adverbien alaluokat voivat saada lauseessa määritteitä. Lisäksi adverbit voidaan jaotella useisiin eri ryhmiin niiden rakenteen ja merkityksen perusteella. (VISK, 2008, § 646.) Oppilas V5 muistaa kuitenkin vain yhden adverbien ominaisuuden. Tämä ominaisuus on ainoa adverbien merkitykseen liittyvä piirre, joka aineistossa tulee ilmi. Muuten adverbit näyttäytyvät keskusteluissa epäselvänä luokkana, joista muistetaan ainoastaan nimi. Tämä käy ilmi jo edellisessä esimerkissä, jossa oppilaat ilmaisevat, etteivät muista *nyt enää yhtään*, mitä adverbit ovat. Sama toistuu myös muissa aineiston keskusteluissa:

Esimerkki 27

J3: "miten" (.) **mikä se on, se on adverbi** (.)

E3: **mä en ees tiedä mikä on adverbi**

J3: pi- (.) mä pistän vaan et adverbi

T3: onks se joku (.) **[ylimääräinen]** (.)

J3: [en mä tiä]

J3: **osa jossain**

Esimerkki 28

T12: mitäs muuta (.) okei (.) tiedäts mikä toi on? tää ja (.) toi (.) toi? ((osoittaa))
mitähän

L12: **ne on jotain semmosii pienii** (.) mitä ne oli semmoset? **adverbeja** (.)
en mä tiedä ((H12:lle)) onks ne adverbejä?

H12: **en mä muista mikä adverbi oli**

L12: ne oli jotain semmosii [mitä

Kuvaaja: [minuutti]

L12: muista

Esimerkissä 27 ryhmä 3 ilmaisee samanlaisia ajatuksia kuin ryhmä 5. Lisäksi oppilaat pohtivat sanan olevan jokin *ylimääräinen* osa. Ryhmässä 12 adverbit taas nähdään vaikeasti muistettavina *pikkusanoina*. Perinteisissä kieliopeissa partikkelit nähtiin aiemmin yläkäsitteenä, johon kuuluivat myös adverbit (KJSK, 1994, s. 161; Laaksonen & Lieko, 2003, s. 59–60). Uudet oppikirjat laskevat kuitenkin luultavasti adverbit omaksi luokakseen. Jostain syystä adverbien määrittäminen ja tunnistaminen tuottaa kuitenkin aineiston oppilaille haasteita. Oppilaat ovat oppineet käsitteen *adverbi* nimen, mutta eivät osaa määrittää luokkaa tai operoida käsitteellä.

Käsitteen sisällön epätietoisuuden lisäksi aineistosta on havaittavissa tässäkin yhteydessä käsitteiden sekoittumista toisiinsa:

Esimerkki 29

J8: öö en

A8: mitä tarkoitat, subjekti, objekti, predikaatti, **adverbit**

I8: ((kohottaa kulmiaan)) okei! (.) joo

Esimerkissä 29 oppilas A8 kertoo adverbien olevan yksi lauseenjäsenistä. Oppilas siis sekoittaa keskenään adverbien, joka on sanaluokka, sekä adverbialin, joka on lauseenjäsen. Jälleen sanojen kieliasut ovat hyvin samankaltaiset, mikä varmasti edesauttaa käsitteiden sekoittumista toisiinsa. Koulun kieliopin opetusta on kritisoitu siitä, ettei oppilas välttämättä opi koko peruskoulun aikana käsitteiden välisiä yhteyksiä ja näin kielioppi hahmottuu oppilaalle sirpaleisina käsitelystöinä. Käsitteiden tuntemuksen lisäksi oppilaat näyttävät tarvitsevan käsitejärjestelmän tuntemista, jotta pystyisivät paremmin hahmottamaan eri kieliopin osa-alueet toisistaan. (Alho & Korhonen, 2006, s. 75–76). Jos oppilas hahmot-

taisi käsitejärjestelmän selkeämmin, voisivat epäselvyydet ja sekaannukset käsitteiden välillä vähentyä.

7.3 Sanaluokkien tunnistamisongelmat

Aineistosta löytyy useita kohtia, joissa oppilaat kokevat sanan sanaluokan määrittämisen haastavaksi. Tuon tässä osiossa esille niitä kohtia, joissa sanojen luokittelu herättää keskustelua oppilaissa. Aina he eivät päädy mihinkään ratkaisuun, vaan jättävät sanan kokonaan luokittelematta ja jatkavat eteenpäin. Tarkastelen tässä eri sanaluokkiin liittyviä ongelmia eri osioissaan. Aloitan ongelmallisten kohtien tarkastelun keskustelua aiheuttaneista, nomineihin kuuluvista, sanaluokista.

7.3.1 Ongelmalliset nominit

Kuten jo osiossa 7.1 esitin, substantiivit näyttäytyvät aineistossa suhteellisen helppoina tunnistettavina. Ne sanat, jotka oppilaat substantiiveiksi luokittelevat, ovat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta myös ISK:n mukaan luettavissa substantiiveiksi. Pieni osa substantiiveista jää aineistossa kokonaan analysoimatta ja luokittelematta. Joitain substantiiveja on kuitenkin tässä vaiheessa hyvä nostaa esille, sillä aivan kaikkien substantiivien luokittaminen ei ollut täysin ongelmallista. Aineistosta erottuu esimerkiksi muutama hyvin prototyyppinen substantiivi, joka aiheuttaa keskustelua mutta jää lopulta luokittelematta:

Esimerkki 30

O6: joo-o (.) sitten "Etelä-Vantaan" se

[on adjektiivi]

R6: [niin toi tarkoittaa vielä tota] et niinku et missä se on (.) tai et se on nimenomaan Etelä-Vantaalla (.) tai et se ei oo missään (1.0) Turussa

O6: niin ja sit se on niinku "Etelä-VantAAN" (.) niin sit se on niinku genetiivi

Sana *Etelä-Vantaan* on luonteeltaan hyvinkin prototyyppinen substantiivi eli paikannimi. Kuten aiemmassa osiossa esitin, usea oppilasryhmä myös muistaa substantiivien jakautuvan yleis- ja erisnimiin. Oppilas O6 kuitenkin nimeää sanan adjektiiviksi. Ehdotustaan hän ei ehdi perustella, koska oppilas R6 aloittaa

oman puheenvuoronsa. Oppilas R6 kertoo sanan ilmaisevan erontekoa mahdollisten paikkojen välillä – kyse on nimenomaan Etelä-Vantaan urheilijoista (ks. liite 6) eikä esimerkiksi Turun. Keskustelussa oppilaat eivät kuitenkaan päädy luokittelemaan sanaa mihinkään sanaluokkaan. Oppilas O6 päättää keskustelun siirtymällä sanan taivutusmuodon tarkasteluun. Ryhmän 6 uutisotsikosta löytyy viisi muutakin substantiivia, jotka oppilaat luokittelevat ilman ongelmia. Uutisotsikon muutkin substantiivit ovat taipuneet eri sijamuodoissa, joten sanan esiintyminen genetiivissä ei pitäisi olla ryhmälle este sanan sanaluokan tunnistamiselle.

Oppilas O6 ehdottaa sanan olevan adjektiivi. Ehdotus voi johtua siitä, että uutisotsikossa genetiivimuotoinen substantiivi *Etelä-Vantaan* määrittää tämän jäljessä tulevaa sanaa *urheilijoiden*. Adjektiivi toimii usein lauseessa substantiivia määrittävänä sanana (VISK, 2008, § 438). Se, että substantiivi esiintyy lauseessa adjektiiville ominaisella paikalla, voi olla syy siihen, että sanan sanaluokaksi ehdotetaan adjektiivia.

Aineistosta löytyy toinenkin mielenkiintoinen keskustelu paikannimeä edustavasta substantiivista. Ryhmän 11 uutisotsikossa on substantiivi *Hakaniemi*. Sanan luokittelua sanaluokkaan edeltää pidempi keskustelu:

Esimerkki 31

P11: "Hakaniemi" (.) substantiivi (.) erisnimi

J11: en mä tiedä

E11: ((kuiskaten)) "Hakaniemi" (.) "Hakaniemi" on erisnimi ((J11 kirjoittaa))
jos se on [kaupunki]

J11: [eiks se oo] substantiivi

P11: hah

E11: mitä?

P11: j(h)oo

E11: no, sinne päin kuitenkin (2.0) aa tää on verbi ((kirjoittaa))

J11: "Hakaniemi" (.) mikä se on

E11: aa tää on passiivi ((kirjoittaa))

P11: J11 et sä tiedä mikä Hakaniemi on?

J11: siis onks se verbi vai

P11: eiks se oo substant- (.) ainaki se on erisnimi

E11: niin substantiivi (.) "mikä" (.) Hakaniemi

P11: erisnimi (.) ((hymyilee)) erisnimi

E11: niin (.) erisnimet ja (.) nimet on substantiiveja molemmat (0.5) yleisnimet
aa- haa

Oppilas P11 nimeää sanan välittömästi substantiiviksi ja vielä tarkemmin erisnimeksi. Näyttäisi siltä, että oppilaiden P11 ja E11 käyttämä käsite erisnimi sekoittaa oppilasta J11. Hän itsekin toteaa keskustelun alussa (tosin epävarmaan sävyyn) sanan olevan substantiivi. Oppilaat siirtyvät jo eteenpäin, mutta oppilas J11 palaa takaisin sanaan *Hakaniemi* ja kysyy tämän sanaluokkaa. Kun oppilas P11 kysyy hämmentyneenä, eikö oppilas J11 tiedä, mikä Hakaniemi on, ehdottaa J11 varovasti sanan olevankin verbi. Tällöin oppilas P11 alkaa myös epäroidä: *eiks se oo substant- (.) ainaki se on erisnimi*. Oppilas osaa siis nimetä sanan varmasti erisnimeksi, mutta epäröi sanan substantiivisuutta. Käsitteiden substantiivi ja erisnimi välinen yhteys ei näytä hahmottuvan aivan selvänä oppilaille P11 ja J11. Keskustelu saa kuitenkin päätöksen, kun oppilas E11 kertoo erisnimien ja yleisnimien olevien molempien substantiiveja. Puheenvuoron jälkeen oppilas J11 kirjoittaa tehtäväpaperiin sanan olevan substantiivi.

Aineistosta ryhmän 7 uutisotsikosta löytyy postpositio *takia*, jota ehdotetaan keskustelussa substantiivien luokkaan kuuluvaksi. Tämän keskustelun esitän kuitenkin vasta osiossa 7.3.3, kun esittelen taipumattomien ja vaillinaisesti taipuvien sanojen luokitteluun liittyviä ongelmia. Seuraavaksi tässä osiossa siirryn tarkastelemaan adjektiivien luokittelussa ilmenneitä ongelmia. Mukana on myös rajatapauksia, jotka voivat kontekstista riippuen sijoittua joko substantiiveihin tai adjektiiveihin.

Aineistosta löytyy useampia adjektiiveja, jotka oppilaat kokevat tavalla tai toisella ongelmallisiksi määrittää. Prototyyppiset adjektiivit aineistosta tunnistetaan yleensä ongelmitta, eivätkä ne herätä sen suurempaa keskustelua oppilaissa. Adjektiiveista haastaviksi osoittautuvat aineistossa muutamat sanat, jotka kontekstista riippuen lukeutuvat joko substantiiveihin tai adjektiiveihin, sekä adjektiivit, jotka ilmaisevat absoluuttista ominaisuutta. Ryhmän 8 uutisotsikossa (ks. liite 8) on sana *entinen*, joka luokitellaan adjektiiveihin kuuluvaksi. Sana aiheuttaa oppilaassa J8 hämmennystä:

Esimerkki 32

J8: "entinen" on niinku (1.0) ((I8 pyörittää päätään)) niinku (.) a:jan- joku -määre ((hymyilee)) öö (.) sit "itäksalainen" on kans niinku [ots- . et niinku

A8: [öö toi on-]

J8: et kuka se on=

A8: =substantiivi ((I8 kirjoittaa))

Sanaa *entinen* oppilaat eivät tunnista adjektiiviksi. Kukaan oppilaista ei edes ehdota sanan olevan adjektiivi. Oppilas J8 pohtii sanaa ja ehdottaa sen olevan ajanmääre. Oppilaat jättävät sanan kokonaan luokittelematta ja siirtyvätkin keskustelussa eteenpäin. *Entinen* ei ole prototyyppinen adjektiivi, sillä se ei saa vertailumuotoja. Sana ilmaisee absoluuttista ominaisuutta, kuvailtava asia joko on entinen tai sitten ei ole. Perusaste jää siis sanan ainoaksi muodoksi. (VISK, 2008, § 606.) Tämän vuoksi sana voi olla haasteellisempi tunnistaa. Sama sana tulee elatiivimuotoisena *entistä* vastaan ryhmän 11 uutisotsikosta (ks. liite 11). Myöskään ryhmä 11 ei osaa nimetä sanan sanaluokkaa:

Esimerkki 33

E11: mm (.) "entistä" (3.0)

J11: mikä se on

E11: no ((katsoo ohjeita))

P11: eiks tää oo (.) sellanen (.) sellanen mikä tää on sija- (.) sijamuoto

E11: toi on hyvä veikkaus (.) sijamuoto ((kirjoittaa))

P11: ((vilkaisee kameraa)) en muista mikä niist

Ryhmä 11 pysähtyy pohtimaan sanaa *entistä*. Oppilas P11 ehdottaa sanan olevan sijamuoto. Oppilaat hyväksyvät vastauksen ja kirjoittavat sen tehtäväpaperiin. Oppilaat ovat aiemmin keskustelussa nimenneet helpoiksi kokemiaan sanoja verbeiksi ja substantiiveiksi. Esimerkissä käydyn keskustelun jälkeen kaikki seuraavatkin haastavat sanat nimetään sijamuodoiksi. On vaikea sanoa keskustelun pohjalta varmasti, ymmärtävätkö oppilaat sijamuodot yhdeksi omaksi sanaluokakseen, vai tuovatko vain sanan sijamuototaivutuksen ominaisuutena esiin, koska sanaluokkaa ei osata nimetä. Ajatusprosessi sijamuodoksi luokittamisen takaa ei käy keskustelussa ilmi. Esimerkin 33 viimeisestä puheenvuorosta kuitenkin näkee, että oppilas P11 tiedostaa sijamuotoja olevan useampia, mutta hän ei muista tarkemmin niiden nimiä. Näin ollen hän näyttäisi ymmärtävän, ettei pelkkä sijamuodoksi luokittaminen ole riittävää. Koska kukaan oppilaista ei sijamuotojen nimiä muista, haastavat sanat nimetään sanaluokkia tar-

kastellessa vain sijamuodoiksi. Kukaan ryhmästä ei myöskään kyseenalaista sijamuodoiksi luokittamista sanaluokista puhuttaessa.

Aiemmasta ryhmän 8 esimerkistä 32 löytyy myös toinen haastava adjektiivi *itä-saksalainen*. Teorialukuni alaosiossa 4.1.1 esitin, että joillakin adjektiiveilla on tapana toimia substantiivin ominaisuudessa, jolloin sanaluokan yksiselitteinen määrittäminen joissain konteksteissa vaikeutuu (VISK, 2008, § 625). Sana *itä-saksalainen* voidaan kontekstista riippuen määrittää joko substantiiviksi tai adjektiiviksi. Kyseisessä uutisotsikossa sanan voi luokitella kuuluvaksi adjektiivien luokkaan, sillä sana toimii substantiivin *pituushyppääjä* adjektiivimääritteenä, samoin kuin haastavaksi osoittautunut sana *entinen*. Mikäli kyseinen uutisotsikko olisi muodossa *entinen itäsaksalainen*, toimisi sana adjektiivin sijaan substantiivina, joka saa adjektiivimääritteen. Jälleen kyseessä on absoluuttista ominaisuutta ilmaiseva adjektiivi, joka saa vain perusmuodon. Oppilaat pohtivat esimerkissä 32 sanaa hieman, ennen kuin luokittavat sen substantiiviksi. He päätyvät kuitenkin luokittamaan sanan substantiiviksi, koska se vastaa substantiivin tunnistamisessa käytettyyn apukysymykseen: *Kuka se on?*

Edellisen kaltainen adjektiivi löytyy myös oppilasryhmän 9 uutisotsikosta (ks. liite 9). Sana *newyorkilainen* toimii tässä *itä-saksalaisen* tapaan adjektiivina ja määrittää substantiivia *kuntosali*. Oppilaat pohtivat sanan sanaluokkaa, mutta eivät päädy kirjoittamaan mitään tehtäväpaperiin. Luokituksesta käydään seuraava keskustelu:

Esimerkki 34

K9: nii (.) eiks "newyorkilainen" oo kuvaileva (.) ku se "kuntosali" on niinku [se tekijä]

N9: [no se on varmaan niinku tarkentava (.) tai semmonen kuvaileva [just]

K9: [adjektiivi]

N9: "newyorkilainen"

I9: eihän "suomalainenkaan" oo adjektiivi

N9: niin koska (.) ei se oo adjektiivi (.) mut esimerkiks jos se ois [kaunis kuntosali-]

K9: [no mikä]

Oppilaiden keskustelussa näkyy erilaisia käsityksiä luokiteltavasta sanasta. Oppilas K9 löytää sanasta piirteen, joka liitetään useassa aineiston keskustelussa

adjektiivien luokkaan. Hän esittää sanan olevan kuvaileva ja näin ollen adjektiivi. Oppilaat N9 ja I9 eivät hyväksy vastausta. I9 perustelee tämän keksimällään esimerkillä *eihän suomalainenkaan oo adjektiivi*. Kuten jo aiemmin on todettu, sekä *suomalainen* että *newyorkilainen* ovat sanoja, jotka voivat toimia sekä substantiivina että adjektiivina. N9 näyttää näkevän sanan vain substantiivina. N9 näyttäisi kuitenkin olevan jokin käsitys adjektiivin luonteesta substantiivia määrittävänä sanana, sillä hän tuo myös esille esimerkin *jos se ois kaunis kuntosal*, jossa adjektiivi *kaunis* määrittää substantiivia *kuntosal*. Sana *kaunis* on hyvin prototyyppinen adjektiivi, toisin kuin *newyorkilainen*. Näyttäisi siltä, että oppilaat tukeutuvat tässä enemmän sanan merkitykseen kuin esiintymiskontekstiin.

Edellä esiteltujen haasteellisten adjektiivien lisäksi aineistosta löytyy muutamia sanoja, jotka oppilaat joko luokittelevat tai keskustelussa esittävät vastoin Isoa suomen kielioppia adjektiiveiksi. Tällaisia sanoja ovat aineistosta esiintyvä substantiivi *Etelä-Vantaan* (ryhmä 6) adverbi *harvemmin* (ryhmä 11) sekä kvanttoripronomini *harvempi* (ryhmä 13). Sanaa *harvemmin* analysoin tarkastellessani vaillinaisesti taipuvia ja taipumattomia sanoja sekä sanaa *harvempi* tarkastelen seuraavaksi pronomien yhteydessä.

Pronomineja aineistosta löytyy vain vähän. Ryhmän 8 uutisotsikosta löytyvä persoonapronomini *minä* on ainoa oppilasryhmien tunnistama pronomini. Voisi kuvitella, että persoonapronominin tulevat oppilaille tutuiksi äidinkielen lisäksi myös vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen tunneilla. Kenties tämä helpottaa juuri persoonapronominin tunnistamista. Muut aineiston pronominit jäävät lähes kokonaan vaille mainintaa. Sanoja ei luokitella eikä niistä keskustella. Tämä osoittanee, että pronominit ovat oppilaille ongelmallisia tunnistaa. Ainoa pronomini, joka persoonapronominin *minä* lisäksi herättää keskustelua, on jo aiemmin mainittu, ryhmän 13 uutisotsikosta löytyvä, kvanttoripronomini *harvempi*:

Esimerkki 35

S13: onks toiki sit adjektiivi (.) "harvempi" ((osoittaa))
 K13: eiks se oo
 S13: eiku ei oo (.) eiku
 K13: se on sub-
 ((P13 katsoo kameraan))
 J13: mä en osaa näit yhtään
 K13: ((osoittaa)) substantiivi
 S13: mm
 K13: katotaan eka mitä me o- (.) mitkä on silleen tosi selkeitä
 S13: eiks tää ((osoittaa)) [oo=
 P13: =komparatiivi (.) joo mut se o niinku (.) niin (1.0) eiks ne oo
 adjektiivei justiinsa
 S13: joo
 P13: okei (.) sit se on niinku "harva", "harvempi"
 S13: joo
 P13: ((kirjoittaa)) eli adjektiivi (.) --

Sana *harvempi* käynnistää pitkän pohdinnan oppilaissa. Oppilas S13 esittää sanaa adjektiiviksi, mutta alkaa pian epäröidä. Oppilaat päätyvät kuitenkin luokittamaan sanan adjektiiviksi, koska se saa komparatiivimuodon. Oppilaat ovat oikeilla jäljillä, sillä yksi keskeinen piirre adjektiivien luokassa on juurikin vertailumuodot, jotka erottavat adjektiivit esimerkiksi substantiiveista (VISK, 2008, § 603). Kuitenkin, kuten jo aiemmin tässä tutkielmassa on esitetty, myös osa kvanttoripronomineista saa vertailumuodon (VISK, 2008, § 633). Myöhempana osiossa 7.3.3 esittelen myös esimerkin komparoituvasta adverbista *harvemmin*, joka hämmentää oppilaita.

Muut komparoituvat sanaluokat hämärtävät rajaa näiden ja adjektiivien välillä. Tunnistaminen voi paikoin olla hyvin haasteellista. Lukumäärää ilmaisevat kvanttoripronomit, kuten esimerkin 7 sana *harvempi*, saavat komparaation lisäksi myös adjektiiveille ominaisia määritteitä (VISK, 2008, § 762). Tällaisen rajatapauksen määrittäminen on varmasti 9.-luokkalaiselle ongelmallista. Epäilen vahvasti, ettei tällaisia haastavia rajatapauksia ole äidinkielen oppitunneilla käyty läpi.

Kukaan oppilasryhmästä ei edes pohdi sanan pronominimaisuutta. Koko kvanttoripronominien luokka saattaakin olla aineiston oppilaille täysin tuntematon. Kuten teorialuvussa 4.1.1 esitin, ISK määrittää kvanttoripronomit pronomineiksi, jotka ilmaisevat jotain tarkoitetun joukon lukumäärästä. (VISK, 2008, §

740.) Ryhmää on totuttu nimittämään perinteisissä kieliopeissa kvanttoripronominien sijaan indefiniittipronomineiksi (esim. Laaksonen & Lieko, 2003, s. 59). On hyvin mahdollista, että tämä pronomien alaluokka jää sanaluokkakuvausten ulkopuolelle koulun kieliopintunneilla. Ainakaan vieraan kielen tunneilta käsite ei varmasti ole tuttu, toisin kuin esimerkiksi persoonapronominit. Mikäli luokka ei ole oppilaille tuttu, on hyvin luonnollista luokitaa sana adjektiiviksi vedoten vertailumuotoihin.

7.3.2 Ongelmalliset verbit

Vaikka verbit oppilaat tunnistavat helposti, muutamia ongelmatapauksia aineistosta kuitenkin löytyy. Ryhmän 2 uutisotsikosta (ks. liite 2) löytyy verbin nominaalimuotoihin lukeutuva vA-partisiippi *avattava*:

Esimerkki 36

M2: ja sit "avattava:" (.) se on (.)

L2: miten (.) toi on ((kirjoittaa)) (4.0) se on (.) eiks se oo se adjektiivi
(.) eiku verbi?

M2: joo (.) joo

--

L2: "avattava" (.) verbi (1.5) ((M2:lla mieltävä ilme)) vai onks se (= mut
"avataan" on (.) mut sit "avattava" on niinku silleen et se

M2: se on niinku (.) se on

--

L2: mä en osaa enää mitään (1.0) äähm (2.0) tää on "avattava" on silleen niinku
((jossain))muodossa (.) eli se on niinku (3.0)

M2: äähm se on se: (.) öö (6.0) ((laskee päänsä hetkeksi L2:n selkää vasten))

L2: ((henkäisee sisään))

M2: tulee vaan et se on se

L2: m(h)ä en muista ollenkaan (1.0) ihan sama

Kuten ylläolevasta esimerkistä näkee, sanaan *avattava* palataan keskustelussa useaan otteeseen. Sana koetaan haastavaksi luokitaa ja oppilaat pohtivat sen olevan joko adjektiivi tai verbi ja jossain tunnistamattomassa muodossa. Oppilaat ovat oikeilla jäljillä päähkäillessään sanan sanaluokkaa. Verbin nominaalimuodoista partisiipit muistuttavat sekä verbiä että adjektiivia ja taipuvat nominin tapaan sijamuodoissa (VISK, 2008, § 521). Osa partisiipeista on myös leksikaalistunut käytettäväksi vain adjektiivina tai substantiivina (VISK, 2008, § 632). vA-partisiipin määrittäminen vain yhteen sanaluokkaan voi olla hyvin haastavaa.

Oppilas L2 tunnistaa sanasta sekä verbin että adjektiivin piirteitä ja juuri nämä päällekkäiset piirteet vaikeuttavat oppilaiden ratkaisua sanan luokittamisesta. Oppilaat eivät kuitenkaan tule mihinkään yksimieliseen ratkaisuun sanan sanaluokasta, joten he päättävät jättää sanan kokonaan luokittamatta ja siirtyvät seuraavaan kohtaan. Sanaan palataan keskustelussa vielä muutama otteeseen, kuten edellisistä esimerkeistä näkyy. Ratkaisua ei kuitenkaan synny.

Muut verbeihin kohdistuvat ongelmakohdat aineistossa liittyvät siihen, onko adverbi osa verbiä vai ei. Keskustelua herää ryhmän 4 uutisotsikossa olevasta rakenteesta *pidetään kiinni* (ks. liite 4) sekä ryhmän 9 uutisotsikosta (ks. liite 9) löytyvästä rakenteesta *on tarjolla*. Voisin analysoida keskustelut myös verbien yhteydessä, mutta koska keskustelu kohdistuu juuri rakenteessa olevan adverbien sanaluokan pohtimiseen, analysoin näitä keskusteluja vasta seuraavassa osiossa, jossa käsittelen ongelmakohtia taipumattomien ja vaillinaisesti taipuvien sanojen luokittamisessa.

7.3.3 Ongelmalliset taipumattomat ja vaillinaisesti taipuvat sanat

Kaikista haasteellisimmiksi luokiteltaviksi osoittautuivat sanat, jotka kuuluvat johonkin taipumattomien tai vaillinaisesti taipuvien sanojen sanaluokkaan. Moni näistä sanoista jää kokonaan luokittamatta. Aloitan analyysini tarkastelemalla ongelmia tuottaneita adverbejä. Ensimmäinen haastava kohta on ryhmän 1 uutisotsikossa oleva sana *rivakasti*. ISK määrittelee sanan *tavan adverbiksi*, joka muodostuu sti-johdoksesta. Sti-loppuisia adverbejä on suomen kielessä paljon, ja suurin osa näistä on adjektiivikantaisia. (VISK, 2008, § 653.) Kantasanana *rivakasti* adverbille toimii adjektiivi *rivakka*, joka kielitoimiston sanakirjan mukaan sisältää saman merkityksen kuin sanat *reipas* tai *ripeä* (KS, 2006). Kovin yleisessä käytössä sana ei kuitenkaan ole adjektiivina, vaan luultavasti useammin törmää kyseiseen adverbijohdokseen. Oppilaiden keskustelu sanasta etenee seuraavasti:

Esimerkki 37

H1: joo. (.) sit eiks tää oo (.) mikä tää on,
M1: adjektii[vi,
H1: [eiku ei o adjektii[vi ku se o,
M1: [on "rivakasti",=
H1: ei se on "rivakasti" (.) se ei taivu rivak- kastik- ka[asta
M1: [no mut
H1: se ei o [s'ei o
M1: [kauniisti,=
H1: =((puistelee päättä)) ni[i (.) se ei o adjektiivivaan se on
M1: [onhanse adjektiiviva
H1: [toi (.) ää: (.) partik- joku partikkeli [tai joku tällane.
M1: [phuu ((nostaa kädet, hymyilee,
alkaa kirjoittaa))
T1: [((nostaa kädet)) pystyy vähä
tietään.
M1: noh (.) laitetaan sit[te ((hymyillen) (.)
[jos sä oot kerran varma,
H1: [mut siis
H1: mut siis se ei oo adjektiiviva sen mä ainaki tiiän. (.) se on toi: (.) mm: (.)
joku part- se- onk se mut ku se ei taivu (.) niin se on aina vaa: (.) eiks
se o partikkeli.

Oppilas M1 ehdottaa, sanan olevan adjektiiviva. Oppilas H1 ei kuitenkaan hyväksy tätä ehdotusta, koska sana ei hänen mukaansa taivu. Oppilas H1 siis ymmärtää adjektiiville ominaista olevan taipumisen eri muodoissa. Oppilas M1 vertaa sanaa toiseen sti-loppuiseen, adjektiivikannasta muodostettuun, adverbiin *kauniisti*. Vertauksella hän yrittää varmistaa vastaustaan oikeaksi. Oppilas M1 olettaa siis sti-johdosten olevan osa adjektiivien luokkaa. H1 nimeää sanan partikkeliksi. Partikkeliksi hän nimeää sanan oletetun taipumattomuuden vuoksi. Kuten jo aiemmin esitin, partikkelit on totuttu näkemään suomalaisessa kielioppiperinteessä taipumattomien sanojen yläkategoriana, joihin myös adverbit voidaan liittää (VISK, 2008, § 793). Tällöin oppilaan ongelmanratkaisussa on perää. Useat aineistoni oppilasryhmistä kuitenkin puhuvat adverbeistä, joten käsite on varmasti oppilaille ennestään tuttu äidinkielen tunneilta.

Oppilailla H1 ja M1 on selvästi erilaiset käsitykset sanasta. Siinä missä oppilas M1 keskittyy sanan adjektiivimaisuuteen, oppilas H1 tunnistaa taipumattomuuden, jonka avulla perustelee, ettei sana ole adjektiiviva. Ryhmän kolmannella oppilaalla T1 ei ole sanan sanaluokasta juuri sanottavaa, joten hänen käsityksiään en tässä voi tuoda ilmi. Lopulta oppilaat päätyvät luokittamaan sanan partikkeliksi, kun oppilas M1 taipuu oppilaan H1 kantaan. Tunnistamisongelma ratko-

taan siis lopulta sanan taivutusparadigmaan liittyvällä perustelulla. H1 kuitenkin ilmaisee, ettei ole täysin varma ratkaisusta. Huomionarvoista on, että sana *rivakasti* nousee myös uudestaan puheeksi myöhemmin aineistossa:

Esimerkki 38

M1: "riva[kasti]=tosson ainaki ((vetää viivaa paperiin)) =

H1: [moduksii,

H1: =ei oo ku s'ei taivu

M1: rivakas: ((nyrpistää)) (.) jostaki ((nyrpistää))

T1: rivakas: (.) ((M1:llä hämmentynyt ilme))

Esimerkissä 38 oppilaat erittelevät sanasta morfeemeja, koska sekoittavat nämä tehtävänannossa mainittaviin moduksiin. Sanan *rivakasti* taivutusparadigma nousee jälleen keskustelun kohteeksi. H1 pitää edelleen kiinni omasta kannastaan, että kyseessä on täysin taipumaton sana, jolloin morfeemjakaan ei hänen mukaansa voi sanasta erottaa. Tällöin oppilas M1 esittää sanasta muodon *rivakas*. Vaikka muoto ei itse asiassa kuulu adjektiiviin *rivakka* taivutusparadigmaan, oppilas M1 hämmentyy, kun sanan voikin esittää toisessa muodossa. Keskustelu jää kuitenkin tähän ja oppilaat pitäytyvät vastauksessa partikkeli.

Aiemmassa osiossa verbien ongelmakohtia tarkastellessa mainitsin, että muutama adverbi aineistossani näyttäytyi oppilasryhmillä verbinä, tai ainakin verbin osana. Nyt tarkastelen näitä kohtia aineistostani. Ryhmä 4, joka koostui poikkeuksellisesti vain kahdesta oppilaasta, kokee ongelmia tavan adverbien *kiinni* määrittämisessä. Oppilas N4 pohtii, onko kyseessä osa verbiä vai jonkin muun sanaluokan sana. Oppilas N4 ottaa ongelmakohtaan esille keskustelussa kaksi kertaa:

Esimerkki 39

N4: mä en tiedä mikä toi "kiinni" tos on (.) ku se on niinku (.) onks se niinku "pitää kiinni" (.) verbi (.) en tiedä mikä se sit siin on (2.0)

--

N4: "pidetään" (.) ((S4 kirjoittaa)) tai "pidetään kiinni" (.) mä en tiedä ihan tarkkaan onks se verbi (.) onks se "pitää kiinni" vai (.) niinku (.) "pitää:"

S4: pitääks näit enempää niinku kirjottaa tähän?

Oppilas N4 ei saa ratkaistua sanan sanaluokkaa. Kyseinen sana jää luokittelematta, sillä Oppilas S4 ei halua jäädä pohtimaan ongelmallista kohtaa, vaan kii-

rehtii tehtävässä eteenpäin. Syy siihen, miksi oppilas N4 pitää sanaa *kiinni* osana verbiä *pitää*, voi kenties olla se, että *pitää* verbi esiintyy suomen kielessä hyvin monessa eri merkityksessä ja on usein myös osana moniosaisia verbirakenteita. Kenties tämä hankaloittaa verbin jäljessä tulevan sanan analysointia ja aiheuttaa pohdintaa siitä, onko *kiinni* osa verbiä vai ei.

Muitakin haasteellisia adverbejä aineistosta löytyy. Ryhmän 9 aineistosta löytyy tavan adverbi *tarjolla*. Ryhmä ei kuitenkaan tunnista sanaa adverbiksi tai edes nomineihin kuuluvaksi, vaan katsoo sen olevan osa verbiä:

Esimerkki 40

N9: ((nyökyttelee)) mm (0.5) "on tarjolla" (.) jos se "on" on verbi mut onks se "on tarjolla"
 I9: "on tarjolla" on kokonaan [verbi
 K9: ["tarjolla"] on kans verbi
 N9: ((kirjoittaa)) ja eiks se oo sit niinku passiivissa? "on tarjolla"?
 K9: jjoo

Paikallissijaiset adverbit esiintyvät usein olla-verbin kanssa (VISK, 2008 § 654). Samoin moniosaisista verbirakenteista verbiliitot muodostuvat apuverbinä toimivasta *olla*- tai *tulla*-verbistä ja infiniittimuotoisesta pääverbistä (VISK, 2008, § 451). Tällaiset moniosaiset verbirakenteet ovat varmasti 9.-luokkalaisille jossain määrin tuttuja äidinkielen tunneilta. Voi olla mahdollista, että *on tarjolla* -rakenne näyttäytyy oppilaille verbiliittona. Huomionarvoista myös on, että osa suomen verbeistä saa a-infinitiivissä eli perusmuodossa päätteen -lla. Esimerkiksi adverbistä *tarjolla* hyvin lähellä on verbi *tarjoilla*. Olla-verbi ei tosin suomen kielessä muodosta preesensissä verbiliittoa a-infiniitivin kanssa, mutta sanan *tarjolla* olettaminen osaksi verbiä ei ole selvästi kaukaa haettua.

Oppilas N9 ehdottaa rakenteen olevan passiivissa. Myös passiivin perfektiiä muodostaessa tarvitaan apuverbiä *olla*. Passiivin perfektissä muoto olisi kuitenkin *on tarjottu*. Muut oppilaat hyväksyvät oppilaan N9 ehdotuksen rakenteesta *on tarjolla* passiivimuotoisena verbinä. Sana *tarjolla* luokitetaan osaksi verbi-ilmausta, eikä siitä keskustella enää lisää.

Erityisen paljon adverbit herättävät keskustelua ryhmässä 11. Syy tähän on uutisotsikossa (ks. liite 11.), josta löytyy jopa neljä adverbiä: *ulkona*, *harvemmin*, *useimmiten*, *ulkona*. Ensimmäisenä keskustelun aiheeksi nousee tavan adverbi *harvemmin*:

Esimerkki 41

J11: "harvemmin" adjektiivi

P11: onko? =

J11: =eiks oo? =

P11: ai niin. on joo

E11: eiks se oo siin muodos, siin tokas muodos (.) mikä se on (3.0)
komparatiivi? ei: (.) en mä tiää (.) joo

Ryhmän 11 oppilas J11 nimeää sanan *harvemmin* adjektiiviksi. Oppilas P11 osoittaa kuitenkin epävarmuutta vastaukseen kysymällä *onko?*. Sana ei siis näyttäydy ainakaan oppilaalle P11 täysin yksiselitteisenä adjektiivina. Keskusteluun ottaa osaa myös oppilas E11, joka perustelee sanan *harvemmin* olevan adjektiivi, koska se on vertailumuodossa eli komparatiivissa. Tämän perustelun jälkeen oppilaat luokittavat sanan adjektiiviksi. Kyseessä on samanlainen tunnistamisongelma, kuin pronomien yhteydessä esittelemässäni kvanttoripronominissa *harvempi*. Jälleen vertailumuoto aiheuttaa sen, että sana ajatellaan adjektiiviksi. Teoriaosiossani 4.1.3 esitin, että sanan *harvoin* komparatiivimuoto *harvemmin* on kuitenkin luokiteltavissa adjektiivin sijaan adverbiksi, sillä se ei voi toimia substantiivin kongruoivana määritteenä (VISK, 2008, § 681). Tällainen rajatapaus ei luultavasti kuitenkaan ole oppilaille tuttu. Loputkin adverbeistä jäävät ryhmältä 11 tunnistamatta. Kaikista sanoista kuitenkin keskustellaan jonkin lyhyesti. Sanojen sanaluokkia ei kuitenkaan osata nimetä, joten ne nimetään ryhmälle ominaiseen tapaan vain sijamuodoiksi (ks. liite 11).

Adpositioita aineistosta löytyi vain yksi kappale, ryhmän 7 uutisotsikossa (ks. liite 7) oleva postpositio *takia*. Sanan luokittelu osoittautuu haastavaksi:

Esimerkki 42

S7: ((osoittaa)) noi on niit=

M7: =substantiiveja

S7: mm, substantiiveja

M7: joo

S7: entä onks toi "takia" mä en tiää

M7: on se (.) en mä tiää

--

J7: eihän (.) eihän "takia" oo substantiivi?

M7: ei varmaan

J7: se on perusmuoto (.) se on nominatiivi

M7: onks se nominatiivi?

J7: mm-m (.) nominatiivi on perusmuoto

M7: substantiivi on niinku sanaluokka

J7: niin on (.) mut ((viittaa kädellään lappuun)) eihän se nyt oo!

M7: no ei ookaan (.) voin kumittaa ((ottaa pyyhekumin ja kumittaa))

J7: ((mutisee jotakin ja kirjoittaa))

Sana aiheuttaa lyhyen keskustelun. Oppilas M7 on ensin luokittamassa sanaa substantiiviksi, mutta alkaa sitten epäröidä. Oppilaat toteavat, että kyseinen sana on nominatiivissa, vaikka itse asiassa kyseessä on täysin taipumaton postpositio (VISK, 2008, § 678). Oppilaat eivät lähde analysoimaan, taipuuko sana mahdollisesti muissa muodoissa. He kuitenkin näyttävät ymmärtävän, etteivät voi luokitella sanaa vain nominatiiviksi, koska tarkastelun kohteena ovat sanojen sanaluokat eivätkä sijamuodot. Käsitteiden välinen ero on siis jollain tavalla selvä ainakin osalle ryhmän 7 oppilaista. Keskustelu päättyy eikä sanaa luokitella mihinkään sanaluokkaan kuuluvaksi. Sanan *takia* lisäksi muutkin taipumattomat sanat jäävät tältä oppilasryhmältä 7 luokittelematta. Ryhmä ei pysähdy juurikaan pohtimaan muita sanoja *takia*-sanan lisäksi.

Seuraavaksi tarkastelen vielä partikkeleihin liittyviä tunnistamisongelmia. Useammasta aineiston uutisotsikosta löytyy samoja partikkeleita, esimerkiksi partikkelit *jo* sekä *ja* esiintyvät molemmat neljän ryhmän uutisotsikoissa. Lisäksi aineistosta löytyvät partikkelit *vaikka*, *yhtä*, *siis*, *edes*, *silti* sekä *yhä*. Otan ensimmäisenä käsittelyyn partikkelin *jo*, sillä se herättää pohdintaa sekä ryhmässä 2 että ryhmässä 5. Ryhmä 2 pohtii sanasta seuraavaa:

Esimerkki 43

L2: ((kirjoittaa)) ((sanoo jotain hiljaa, puhuvat kuitenkin seuraavaksi "jo"- sanasta))

M2: eiks se oo (1.0) hei onks se (.) ((katselee ylöspäin)) se on joku pikkusana semmonen

L2: nii on mut-

M2: no okei mennään eteenpäin (1.0) okei lyhyt (.) on (.) adjektiivi

Jo sanan sanaluokka jää lopulta nimeämättä. Alkuosan keskustelu on todella hiljaista, eikä siitä ole mahdollista saada selvää. Oppilas M2 toteaa sanan olevan *joku pikkusana*. En tuonut tätä keskustelua esille edeltävässä osiossa, sillä oppilaat eivät varsinaisesti liitä keskustelussa ominaisuutta suoraan partikkeleihin tai mihinkään muuhun sanaluokkaan. Ennemminkin oppilaat osoittavat epävarmuutensa sanan sanaluokasta kommentoimalla sanan olevan vain jokin *pikkusana*. Sanasta ei keskustella pidempään, kun oppilas M2 ehdottaa eteenpäin siirtymistä. Kuten edellisessä osiossa esitin, myös adverbejä luonnehdittiin aineistossa pikkusanoina. Perinteisissä sanaluokkakuvauksissa partikkelit on totuttu näkemään kattoterminä kaikille taipumattomille ja vaillinaisesti taipuville sanoille. Tämän katon alle mahtuu muitakin kuin pikkusanoja, mikäli pikkusanalalla tarkoitetaan lyhyitä, täysin taipumattomia sanoja, jotka eivät saa eivätkä toimi määritteinä.

Kuten teorialuvussani 4.1.3 osoitin, ISK katsoo partikkeleihin kuuluviksi vain ne sanat, jotka eivät toimi itse määritteinä eivätkä saa lainkaan määritteitä. Partikkelien sanaluokka jakautuu edelleen useaan alaluokkaan niiden funktioiden mukaan. (VISK, 2008, § 793). Esimerkin 43 *jo* katsotaan tarkemmin kuvattuna olevan temporaalinen fokuspartikkeli. Partikkelien alaluokkia peruskoulun oppilaiden ei ole tarpeellista tunnistaa. Sen sijaan partikkelin määritelmän muistaminen helpottaisi sanojen luokittamista tähän sanaluokkaan.

Ryhmän 2 keskustelu sanasta *jo* jää lyhyeksi. Sen sijaan ryhmä 5 pohtii sanaa kahteen otteeseen:

Esimerkki 44

V5: mikä "jo" on? se on aina ((naurahtaa)) oikeesti en tiiä yhtään

L5: onks se joku apuverbi tai joku (0.5) en mä tiedä ((naputtaa pöytään kynällä))

--

L5: tuliks tähän vielä jotain?

V5: ja (.) mikä "jo" on? ((katsoo muihin)) mä mietin et onks se siihen (.) mä en muista näit yhtään (.) älä laita siihen mitään ((kääntää paperia itseensä päin)) pitääks meiän kattoo näist kaikist [muist]

S5: [pistettii jo] kaikki

Oppilas L5 ehdottaa sanan olevan apuverbi. Epäilen, että sana nimetään apuverbiksi adverbien sijaan, koska adverbien tyypillisesti määrittävät verbiä. Näin ajateltuna sanaa voisi kenties kutsua apuverbiksi. On myös mahdollista, että sana apuverbi sekoittuu tässä kohdassa oppilaalla adverbiin. Keskustelusta tähän päätelmään ei varmuutta saa, mutta uskon, että käsitteet ovat voineet mennä sekaisin, koska ne ovat kieliasultaan kovin lähellä toisiaan. Adverbien luokka on kuitenkin lähempänä sanaa *jo*, kuin apuverbi. Sanaan palataan vielä uudestaan myöhemmin, kun oppilas V5 nostaa sanan jälleen esille. V5 toteaa, ettei *muista näit yhtään*. Tällä hän mahdollisesti voi viitata taipumattomien sanojen sanaluokkien nimiin tai sanaluokan ominaisuuksiin. Sana *jo*, kuten lähes kaikki muutkin aineistosta löytyvät taipumattomat tai vaillinaisesti taipuvat sanat, osoittautuu liian haasteelliseksi, eikä sitä luokiteta mihinkään sanaluokkaan tässä ryhmässä.

Kaksi muuta aineistosta löydettävää *jo* löytyvät ryhmiltä 4 ja 12. Ryhmä 4 ei mainitse sanaa keskustelussa lainkaan. Ryhmä 12 mainitsee sanan keskustelussa lyhyesti:

Esimerkki 45

T12: "jo"?

L12: mmm

H12: emmä ei se oo kai konjunktio

L12: mikä se on

H12 pohtii sanan sanaluokkaa ja toteaa *ei se oo kai konjunktio*. Puheenvuorosta näkyy, että oppilas H12 on epäillyt, tai epäilee yhä jossain määrin sanan olevan konjunktio, mutta sitten kieltääkin varovasti tämän päätelmän puheenvuo-

rossaan. Oppilas T12 kuitenkin kiiruhtaa tehtävässä eteenpäin, eikä sanan sanaluokkaan palata enää uudestaan aineistossa. Jälleen kerran konjunktioit tulevat esille aineistossa luokkana, jonka oppilaat muistavat ainakin nimeltä.

Ainoa partikkeli, joka aineistosta tunnistetaan onkin rinnastuskonjunktio *ja*. Myös *ja* esiintyy aineistossa neljä kertaa, mutta vain yksi ryhmä (ryhmä 5) luokittelee sanan sanaluokkaan kuuluvaksi ensin hieman pohdittuaan sitä:

Esimerkki 46

N9: ja eiks ”ja” oo konjunktio? (.) on (.) ”että jotta koska kun jos vaikka” miten se

I9: joo-p

K9: joo

N9: ainaki se on partikkeli koska se on taipumaton

K9: joo

Oppilas N9 nimeää sanan *ja* suoraan konjunktiksi käyttäen apunaan oppimaansa alistuskonjunktio-luetteloa, jota jo osiossa 7.2.2 tarkastelin. Seuraavassa puheenvuorossaan hän vielä jatkaa sanan olevan ainakin partikkeli, koska se on taipumaton. Oppilaalla on siis selvästi hallussa jonkinlaista tietämystä partikkelien luokasta sekä siihen kuuluvista konjunktioista. Muut oppilaat vain tyytyvät myötäilemään oppilasta N9, joten sana luokitetaan partikkeliksi.

Ryhmän 4 uutisotsikosta löytyy myös rinnastuskonjunktio *vaikka*. Tämän sanaluokkaa oppilaat pysähtyvät hetkeksi pohtimaan:

Esimerkki 47

S4: -- mikä on ”vaikka”?

N4: mikä? ”vaikka”

S4: niin

N4: mä en tiedä mikä se on (.) onks se

joku [partikkeli]

S4: [”juhlaperinteet”]

Keskustelussa oppilas N4 ehdottaa sanan olevan partikkeli eli on aivan oikeilla jäljillä. Muut ryhmän oppilaat eivät reagoi oppilaan puheenvuoroon, vaan siirtyvät keskustelussa pohtimaan seuraavaa sanaa. Oppilaan N4 puheenvuoroon sisältyvässä ehdotuksessa näkyy epävarmuus. Ensin hän toteaa, ettei tiedä sanan sanaluokkaa, mutta sitten ehdottaa olisiko sana *joku partikkeli*. Sanavalin-

nat antavat olettaa, että oppilaalle partikkelien luokka ei ole aivan selvä. Hän arvailee sanan mahdollisesti kuuluvan partikkeleihin, mutta ei tiedä tarkemmin mihin ryhmään. Mahdollisesti puheenvuoro voi myös tarkoittaa, että oppilas näkee sanan *jonain* partikkelina, koska sana ei voi kuulua mihinkään muuhun sanaluokkaan. Vaikka oikea sanaluokka keskustelussa mainitaan, en laske sanaa *vaikka* sanaluokkaan luokitelluksi, sillä sitä ei kirjoiteta ylös tehtäväpaperiin eikä se saa muilta ryhmän oppilailta minkäänlaista hyväksymisen elettä.

Viimeinen keskustelua herättänyt partikkeli on *yhä*, joka löytyy ryhmän 13 uutisotsikosta.

Esimerkki 48

P13: "yhä" (.) mihin (.) sanaryhmään se kuuluu?

J13: en mä tiää

S13: heh heh

J13: mä oon ihan paska näis

K13: mä oon tyhmä

P13: no et oo

--

P13: toi "joka" ja "yhä" tässä (.) ne oli ne (.) "joka, että"

S13: niin

--

S13: niin silleen "että jotta koska kun"

K13: "jos vaikka kuin"

P13: "mutta" ja nää

S13: mitä?

P13: se on (.) alkoks se k:lla?

K13: "minä sinä hän, me te he"

P13: ne on ((osoittaa K13:a)) prono-, persoonapronomit

K13: aha okei (.) "että jotta koska kun jos vaikka"=

--

S13: ((henkäisee)) konjunktio!

((P13 nostaa kätensä, "niinpä tietenkin" –ele, kirjoittaa))

--

K13: ((katsoo taas tehtäväpaperia)) mikä toi "yh"-

P13 :hmh? ei me tiedetä mikä se "yhä" on

Esimerkki on pitkä ja moniosainen, mutta koen tarpeelliseksi esittää kaikki osat lukijalle, jotta ryhmän analyysiprosessia ja ongelmakohdan ratkaisua voi ymmärtää paremmin. Esimerkin lisäksi aineistossa on monessa muussakin kohtaa puheenvuoroja, joissa S13 ja K13 luettelevat konjunktio-luetteloa itsekseen. Lisäksi huomionarvoista on kertoa, että kamera vaikutti huomattavasti ryhmän 13

työskentelyyn ja oppilaat totesivat keskustelun välissä kameran ahdistavan heitä.

Sanan *yhä* sanaluokan selvittäminen on pitkä prosessi. Ensimmäisessä keskustelussa sanasta kaikki oppilaat osoittavat, etteivät tiedä, mihin sanaluokkaan sana voisi kuulua. Seuraavan kerran *yhä* nousee keskusteluun, kun oppilas P13 toteaa *toi joka ja yhä tässä (.) ne oli ne (.) ”joka, että”*. Näyttäisi siltä, että oppilaat yrittävät siis yhtä aikaa selvittää sanojen *yhä* ja *joka* sanaluokkia, koska ajattelevat niiden sijoittuvan samaan sanaluokkaan. Sana *joka* määrittelee kielipöytäkirjasta relatiivipronominiksi, koska se aloittaa relatiivilauseen ja viittaa edeltävän lauseen lopussa olevaan substantiiviin. ISK:n mukaan *yhä* voidaan lukea sekä partikkeliksi tai adverbiksi kontekstista riippuen. Komparatiivisanaan liittyessään ISK nimeää sen kuitenkin partikkeliksi. (VISK, 2008, § 640.) Sanat siis kuuluvat selvästi eri sanaluokkiin.

Oppilaat lähtevät ratkaisemaan sanojen sanaluokkia konjunktioilistaa luettelemalla, mahdollisesti siitä syystä, että relatiivipronomini *joka* muistuttaa kieliasultaan konjunktia *jotta*. Luettelointia toistuu useaan otteeseen aineistossa, kunnes vihdoin oppilas S3 muistaa luokan nimen. Muistamisen jälkeen oppilaat kirjoittavat uutisotsikkoonsa relatiivipronominin *joka* olevan konjunktio. Sanaa *yhä* ei sen sijaan luokitella konjunktiksi, vaikkei keskustelussa missään kohdassa käy ilmi, että oppilaat toteaisivat *yhä* sanan olevankin eri luokkaan kuuluva. Sanaan palataan vielä kerran, kun oppilas K13 tiedustelee muilta, mikä sanan *yhä* sanaluokka on. Oppilas P13 toteaa tähän, etteivät he tiedä sanan sanaluokkaa. Sanaa *yhä* ei siis lopulta luokitella mihinkään luokkaan kuuluvaksi.

7.4 Yhteenveto oppilaiden kielipöytäkirjasta ajattelusta

Tässä luvussa pyrin kietomaan tutkimustuloksiani yhteen, luomaan kokonaisvaltaisen kuvan johtopäätöksistäni sekä pohtimaan aineistoni oppilaiden kielipöytäkirja ajattelua.

Ruuskan (2014) haastattelututkimuksessa kävi ilmi, että äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajat olivat turhautuneita siitä, etteivät peruskoulun oppilaat

osaa kieliopin käsitteitä, kuten sanaluokkia, vaikka ne kertautuvat peruskoulun aikana useaan otteeseen. Tässä tutkielmassa kävi ilmi, että oppilaat muistavat eri sanaluokkien nimet kohtuullisen hyvin. Aineistoni oppilaat ovat oppineet käyttämään sanojen ryhmittelyyn liittyviä käsitteitä keinoina operoida kielioppi-tehtäviä. (Vygotsky, 1982, s. 148). Toisin sanoen oppilaat ymmärsivät, mitä tehtävässä tuli tehdä, kun heitä pyydettiin tunnistamaan sanaluokkia. Lähes kaikki oppilasryhmät käyttivät sanaluokkia luokitellessaan tarkoitukseen sopivia kieliopin käsitteitä. Poikkeuksena oli ryhmä 11, joka luokitteli sanoja sanaluokkien yhteydessä sijamuodoiksi silloin, kun he eivät osanneet nimetä sanan sanaluokkaa. Lisäksi aineistosta erottui myös ryhmä 10, joka ei tarkastellut sanaluokkia uutisotsikosta lainkaan. Aineistoni perusteella voi kuitenkin todeta, että oppilaiden tehtävien ratkaisua johtivat kieliopin käsitteet eivätkä esimerkiksi arkkikäsitteet.

Kaikki sanaluokkiin liittyvät käsitteet eivät kuitenkaan olleet yhtä selkeitä aineistoni oppilaille. *Substantiivi* ja *subjekti* näyttivät sekoittuvan joidenkin oppilaiden puheessa keskenään. Samoin tapahtui *adverbille* ja *adverbiaalille*. Yksi syy tähän on varmasti se, että käsitteiden kieliasut ovat kovin lähellä toisiaan. Toisaalta myös käsitteiden *subjekti* ja *substantiivi* välinen eronteko näytti olevan haastavaa. Substantiivi etsittiin erään ryhmän keskustelussa apukysymykselle *Kuka se on?* Apukysymystä *Kuka tekee?* käytettiin Jenni Marjokorven (2014) mukaan subjektin tunnistamisessa. Prototyyppinen subjekti on tekijä, ja usein lauseen subjekti voi ollakin substantiivi. Sen sijaan tekstin substantiiveista kyseisellä apukysymyksellä pystyttäisiin löytämään vain murto-osa, jos sitäkään.

Oppilaat muistivat sanaluokkakuvaukseen liittyviä käsitteitä. Käsitteen nimen muistaminen ei kuitenkaan takaa käsitteen sisällön oppimista, tai kykyä hyödyntää käsitettä tehtäviä ratkaistessaan. Lisäksi on tutkittu, että vaikka nuori osaisi hyödyntää oikeita käsitteitä tehtäviä ratkaistessaan, voi käsitteen määrittely olla hänelle haastavaa (Vygotsky, 1982, s. 154; 151). Aineistossani oppilaita ei erikseen pyydetty määrittelemään heidän käyttämiään kieliopin käsitteitä. Määritelmät kuitenkin nousivat esiin oppilaiden keskustellessa tehtävien ratkaisusta.

Keskeinen piirre aineiston oppilaiden kieliopillisessa ajattelussa näyttäisi olevan suppeat sanaluokkien määritelmät. Verbit nähtiin aineistossani sanoina, jotka kuvaavat lauseessa tekemistä. Kuten teoriassani esitin, verbit voivat kuvata myös esimerkiksi asiantiloja ja modaalisuutta (VISK, 2008, § 444). Semanttisen perusteen lisäksi verbien luokkaan liitettiin ryhmien keskusteluissa myös verbin muotoon liittyviä piirteitä. Verbeihin yhdistettiin aikamuodot, taipuminen persoonamuodoissa sekä passiivissa. Finiittiverbeistä oppilailla on siis suhteellisen kattavaa tietoa. Sen sijaan nominaalimuodoista yksikään oppilas ei aineistossa puhunut, muuta kuin ilmaisemalla epätietoisuutensa käsitettä kohtaan.

Substantiivit nähtiin hyvin prototyyppisen määritelmän lävitse esineiden, asioiden ja paikkojen niminä. Samainen määritelmä korostui Myhillin (2000) tutkimuksessa. Substantiivien luokkaan liitettiin myös olennaisesti jako yleisnimiin ja erisnimiin, kuten myös Rättyän (2017) sanaluokkien visualisointitehtävässä eräs oppilasryhmä teki. Substantiivien määritelmät olivat pitkälti merkitykseen liittyviä. Lisäksi aineistossani kävi ilmi myös mielenkiintoinen piirre, jolla oppilaat pyrkivät vahvistamaan sanan substantiivisuutta. Jo edelle mainitun apukysymyksen *Kuka se on?* lisäksi oppilasryhmissä käytettiin apusanoja, kuten esimerkiksi *jossain* ja *mikä*, kun haluttiin vahvistaa sanan olevan substantiivi.

Adjektiivit määriteltiin lyhyesti kuvaileviksi sanoiksi. Lisäksi adjektiivin nähtiin vastaavan apukysymykseen *millainen?*. Yksi ryhmä lisäsi omassa puheessaan adjektiivien ominaisuudeksi substantiivin määrittämisen. Lisäksi adjektiivien luokkaan liitettiin keskeisesti vertailumuodot. Apukysymyksen hyödyntäminen toimi osittain, ja adjektiiveja onnistuttiin tunnistamaan monesta uutisotsikosta. Kuitenkin sellaiset adjektiivit, jotka ilmaisivat absoluuttista ominaisuutta eivätkä näin ollen saaneet komparatiivia ja superlatiivia, tuottivat tunnistamisvaikeuksia.

Pronomininit jäivät vaille määrittelyä ja keskustelua. Pronominien luokkaan kuuluvaksi osattiin liittää vain persoonapronomini *minä*. Myös Rättyän (2017) väitöskirjassa 8.-luokkalaisten oppilaiden ryhmä liitti sanaluokkakuvaukseensa juuri persoonapronomininit. Kenties persoonapronomininit voivat olla oppilaille tuttuja muiden kielten tunneilta. Ehkä tästä syystä juuri niiden ryhmä muistetaan, mutta muita pronomineja ei. On mielenkiintoista, miksi juuri pronominien luokka osoit-

tautui aineistoni oppilaille vaikeaksi tunnistaa. Osittain uskon siihen syynä olevan tehtävän tekstilajin eli uutisotsikoiden. Uutisotsikoiden pronomineista vain yksi kuului persoonapronomineihin. Muut mukana olleet pronominit olivat kenties vähemmän prototyyppejä ja siksi haasteellisia oppilaille. Esimerkiksi kvanttoripronomini *harvempi* näyttäytyi oppilaille enemmän adjektiivina kuin pronomina vertailumuodon vuoksi.

Taipumattomien ja vaillinaisesti taipuvien sanojen luokka aiheutti oppilaille ongelmia, ja sanoista lähestulkoon kaikki jäivät luokittelematta sanaluokkiin. Vaikka adverbejä ja partikkeleita ei juuri tunnistettu, kyseisistä sanaluokista keskusteltiin paikoin. Partikkelit näyttäytyivät oppilaille ensisijaisesti taipumattomina sanoina. Lyhyt morfologinen määritelmä ei kuitenkaan auttanut oppilaita tunnistamaan partikkeleita. Kaksi oppilasryhmää liitti lisäksi partikkelien luokkaan kuuluvaksi konjunktioita, joiden luokitusta vahvistettiin luettelemalla ulkoa opittua konjunktioita ”*että, jotta, koska, kun..*”

Konjunktioita nousivat esiin myös Rättyän aineistossa, jossa oppilaat visualisoivat oman sanaluokkakuvauksensa (Rättyä, 2017, s. 82). Siihen, että konjunktioiden ryhmä on oppilaille tuttu, uskon syynä olevan konjunktioiden tärkeän aseman lauseessa. Esimerkiksi pilkkusääntöjä opeteltaessa ovat konjunktioita keskeisessä roolissa. Konjunktioita avulla tehdään huomioita virkkeen lauseiden välisestä hierarkiasta. Luultavasti oppikirjojen esimerkeissä tai opetuksessa konjunktioita on puhuttu enemmän, kuin esimerkiksi puheessa keskeisistä dialogipartikkeleista.

Adverbeista keskustellessa korostui usein epävarmuus käsitteestä. Useammassa ryhmässä oppilaat eivät tieneet tai muistaneet, mikä adverbi ylipäättään on. Lisäksi käsite sekoittui helposti adverbialiin. Koska käsitteen sisältö oli vieras, jäivät adverbit yhtä poikkeusta lukuun ottamatta tunnistamatta. Vain yksi oppilasryhmä osasi mainita adverbien ilmaisevan aikaa.

Adpositioita aineistostani löytyi vain yksi, eikä adpositioiden luokasta ole yhtään mainintaa koko aineistossa, joten minun on mahdotonta sanoa, miten oppilaat hahmottavat käsitteen sisällön tai onko käsite heille ylipäättään tuttu.

Monissa muissa tutkimuksissa, on tehty samanlainen havainto suppeista määritelmistä, jotka leimaavat kieliopillista ajattelua, olivatpa kyseessä lapset tai aikuiset. Samanlaiset määritelmät ovat korostuneet sekä luokanopettajaopiskelijoiden (ks. Tainio & Routarinne, 2012; Marjokorpi, 2014; Rättyä, 2014b) että peruskouluikäisten lasten puheessa (ks. esim. Myhill, 2000; Rättyä, 2017; Paukun, 2011).

Aineistossani suppeat määritelmät tuottavat selvästi hankaluuksia autenttisia tekstejä tarkastellessa. Pedagoginen kieliooppi kannustaa lähtemään liikkeelle prototyyppisistä ilmauksista (KJSK, 1994, s.) On myös selvää, että ilman prototyyppien hahmottamista on mahdotonta tehdä huomioita esimerkiksi sanaluokkien häilyvyydestä (Kauppinen, 2006, s. 94). Samalla on kuitenkin osoitettu, että jo muodostuneita käsityksiä on haastavaa muuttaa (Tynjälä, 1999, s. 84–85). Tässä piileekin kielioopin opetuksen suuri dilemma. Oppilas omaksuu suppeat määritelmät jo varhain alakoulussa. Vaikka käsitteiden sisältöjä laajennettaisiin peruskoulun aikana myöhemmin, on hyvin mahdollista, ettei oppilas liitä käsitteen uusia piirteitä omiin merkitysrakenteisiinsa, vaan tukeutuu aiemmin oppimaansa suppeaan määritelmään. Kuinka ylipäätään on siis mahdollista kehittää oppilaiden ymmärrystä käsitteistä syvällisemmälle tasolle?

Kuten teorialuvussani kolme osoitin, yksi keino käsitteellisen muutoksen aikaansaamiseksi on saada oppilas ymmärtämään omat implisiittiset käsityksensä. Aineistossani oppilaiden käymistä keskusteluista erottuvat suppeat määritelmät, vaikkei niitä tehtävänannossa pyydetty. Tämä osoittanee, että yhteinen keskustelu ja omien ajatusten ääneen kielentäminen on hyvä keino saada oppilaiden omaa kieliopillista ajattelua ja sen ongelmakohtia näkyviin. Omien käsitysten näkyväksi tekeminen on ensimmäinen askel käsitteellisen muutoksen aikaansaamiseksi (Tynjälä, 1999, s. 84–85).

Huomionarvoista on, ettei oppilaiden suppeiden määritelmien mukaisiakaan sanoja aina onnistuttu luokittamaan oikeaan sanaluokkaan. Monet sanoista jäivät läpikäymättä kokonaan huolimattomuuden vuoksi, mutta välillä esimerkiksi paikannimen sanaluokaksi ehdotettiin adjektiivia ja jopa verbiä. Keskusteluista

nousseiden määritelmien mukaan ei siis aina toimittu. Tässä kohtaa on kuitenkin hyvä huomioda se, etteivät aineistostani esiin tulleet määritelmät varmasti kerro kaikkea oppilaiden käsityksistä. Joistain sanaluokista ei noussut esiin montaa määritelmää, koska määritelmiä ei tehtävässä erikseen pyydetty. Aineistoani tarkastellessa onkin hyvä muistaa, etteivät yksittäiset aineistokatkelmat välttämättä paljasta ryhmäkeskusteluun osallistuneen oppilaan kokonaisvaltaista tapaa ajatella (Salo, 2015, 184). Jotain keskusteluista esiin tulleet määritelmät ja niiden hyödyntäminen kuitenkin kertovat oppilaiden kieliopillisesta ajattelusta.

Aineistossa esiintyvät suppeat määritelmät sekä tunnistamisen apukeinoina käytetyt luettelot ja apusanat voivat olla oppilaiden ulkoa oppimia. Ulkoa opitut määritelmät ovat ongelmallisia, sillä on esitetty, että ulkoa opettelemalla ihminen oppii vain uusia sanoja, ei uusia käsitteitä. Ulkoa määritelmän oppinut oppilas osaa esimerkiksi kertoa, mikä on substantiivi, mutta ei välttämättä osaa hyödyntää määritelmää. (Vygotsky, 1982, s. 154.) Koska aineistossani esiintyvät sanaluokkien määritelmät ovat kovin lyhyitä, voivat ne hyvinkin olla vain oppikirjasta tai opetuksesta ulkoa opittuja. Vahvistusta oletukselle antavat myös seuraavat kommentit, jotka toistuivat useammissa keskusteluissa:

Esimerkki 49

S13: ongelma on se että mä en muista muotojen nimiä

Esimerkki 50

T3: mul meni se koe kyl sillon hyvin (.) seki oli ulkoo pönttätty
(.) hmh ((naputtelee sormella pöytää, huokaisee)) jooh

--

E3: mä muistin nää venaa seiskaluokalla ku meil on ollu ne (.)
en mä enää muista

J3: ei niit oo käsitelty=

E3: =ku ei niit oo käsitelty meil ainakaan pariin vuoteen (.) --

Kuten kerroin, oppilasryhmät eivät olleet viime aikoina opiskelleet kielioppiin linkittyviä sisältöjä äidinkielen tunneilla. Tästä huolimatta käsitteitä kuitenkin muistettiin ja osattiin myös käyttää apuna tehtävää tehdessä. Yllä olevat esimerkit

kuitenkin osoittavat, että joillekin oppilaille käsitteiden muistaminen on vaikeaa, ja tämän vuoksi tehtävästä oli haastavaa suoriutua. Esimerkissä 51 oppilas E3 kertoo, ettei enää muista käsitteitä, koska niiden opiskelusta on jo aikaa. Saman esimerkin alussa oppilas T3 toteaa suoraan, että opetteli asiat kokeeseen ulkoa. Mikäli käsitteet vain opetellaan ulkoa esimerkiksi koetta varten, ei käsitteen syvällistä oppimista tapahdu. Tällöin käsitteet voivat helposti kokeesta suoriutumisen jälkeen unohtua.

Toisaalta näyttäisi kuitenkin siltä, että monet oppilaat myös osaavat hyödyntää ulkoa oppimiansa määritelmiä. Juuri oppilaiden omilla määritelmillä haetaan paikoin vahvistusta sanojen sanaluokille. Suppeat määritelmät on helppo muistaa ja paikoin ne johtavatkin nopeasti oikeisiin ratkaisuihin. Aineistoni yksittäisten oppilaiden kieliopillisessa ajattelussa on varmasti suuriakin oppilaskohtaisia eroja. Osa on sisäistänyt käsitteiden sisällön huomattavasti paremmin kuin toiset. Tämä näkyi myös tehtävän läpikäyntistrategioissa. Oppilasryhmät, jotka tunnistivat sanaluokkia hyvin, keskustelivat samanaikaisesti myös muista kieliopin kategorioista. Joissain oppilasryhmissä taas yksi oppilas johti selvästi tehtävän ratkaisua ja saattoi kirjoittaa vastauksia ylös kyselemättä muiden mielipidettä lainkaan.

Vaikka oppilaskohtaisia eroja oppilaiden tiedoissa ja taidoissa varmasti on, aineistosta voi todeta, että oppilasryhmät onnistuivat luokittamaan vain vähän yli puolet uutisotsikoiden sanoista. *Ison suomen kieliopin* mukaisesti luokitettiin hieman alle puolet kaikista uutisotsikoiden sanoista. Mielestäni voisi odottaa, että peruskoulun viimeiselle vuosiluokalla sanojen luokittelu sanaluokkiin onnistuisi oppilailta jo hyvin. Ovathan sanaluokat kieliopin osa-alue, joiden osaamista edellytetään hyvän osaamisen arviointikriteereissä niin alakoulussa kuin yläkoulussakin (POPS, 2004, s. 52; 57). Tietoa sanaluokista ja niiden analysoinnista tulisi kertyä oppilaille vähitellen peruskoulun aikana. Tietoa ei kuitenkaan kerry, jos oppilaat vain opettelevat sanaluokat vuodesta toiseen uudelleen ulkoa. Tämä lienee puuduttavaa sekä oppilaille itselleen sekä heidän opettajilleen. Turhautumista on nähtävissä myös joissain esittelemissäni aineistoesimerkeissä. Oppilaat toteavat paikoin olevansa tyhmiä, koska eivät osaa tai muista käsitteitä. Lisäksi eräät oppilaat kertovat vain opettelevansa asiat koetta varten.

Aineistossani oppilaat eivät juuri tuo esille kontekstin merkitystä, vaan sanoja tarkastellaan pitkälti yksittäisinä sanoina irti kontekstista. Kontekstin huomiotta jättäminen on ongelmallista, koska kuten teorialuvussa 4 osoitin, sanan sanaluokka voi usein riippua pelkästään siitä.

Oppilaiden kieliopillisesta ajattelusta on havaittavissa myös tietynlainen mustavalkoisuus. Kontekstia ei huomioida eikä keskusteluja rajatapauksista juuri käydä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Partisiippi *avattava* sai oppilaat tosin pohtimaan sekä adjektiivin että verbin mahdollisuutta. Mikäli keskusteluissa sanan pohdittiin mahdollisesti kuuluvan useampaan sanaluokkaan, luokittelu jätettiin lopulta kokonaan tekemättä. Usein pohdinta oli lyhyttä ja useassa ryhmässä oppilaat kiirehtivät tehtävässä eteenpäin, mikäli sana oli haastava luokitella. Kielioppi vaikuttaisikin näyttäytyvän aineiston oppilaille normatiivisena. Tehtävää tehdessä tavoitteena on löytää yksi oikea vastaus, ei niinkään keskustella erilaisten luokitusten mahdollisuuksista tai pohtia rajatapauksia. Paukkunen (2011) teki tutkiessaan yhdeksäsluokkalaisten lauseen hahmottamista samanlaisen havainnon. Keskustelu ja neuvottelu kieliopin käsitteistä oli oppilaille haastavaa. Keskustelun tavoitteena näyttäytyi oikean vastauksen saaminen. Syyksi tähän Paukkunen esittää kieliopin opetuksen luonnetta, jossa oppikirja tai opettaja kertovat, mikä tulkinta on oikein ja mikä ei. (Paukkunen, 2011, s. 110; 181.) Aineistoni pohjalta on mahdotonta vetää johtopäätöstä siitä, miksi normatiivisuus leimaa oppilaiden kieliopillista ajattelua. Voi kuitenkin olla, että taustalla vaikuttavat samat syyt, joita Paukkunen esittää. Jos kuvaileva tarkastelu ei ole oppilaille entuudestaan tuttua, on oletettavaa, että he lähtevät tarkastelemaan kielioppitehtävää tarkoituksenaan löytää yksiselitteisesti oikeat vastaukset.

8 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa keskeiset käsitteet ovat tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti. Tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa, että tutkimus on toistettavissa niin, että siitä saadaan samanlaiset tulokset uudelleen tehtynä (Hirsjärvi ym., 2007, s. 226). Koska tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja tutkimusaineistoni on suhteellisen pieni, on mahdotonta sanoa, olisivatko tutkimustulokset samankaltaisia, jos tutkimus toteutettaisiin eri oppilaille. Vaikka en tällä laadullisella tutkimuksella pyri yleistettäviin tuloksiin, on kuitenkin todettava, että saamani tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kuin muissa kieliopillista ajattelua tarkastelluissa tutkimuksissa (ks. esim. Rättyä, 2017; Marjokorpi, 2014; Tainio & Routarinne, 2012).

Validiteettia taas voidaan tarkastella laadullisessa tutkimuksessa sillä, onko tutkimukseen valittu aineisto tutkimukseen sopiva. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 27). Käytössäni oli tässä tutkielmassa valmis aineisto. Vaikka tyypillisesti tutkimusaineisto kerätään itse, koen valmiin aineiston käyttämisen olleen perusteltua tässä tutkielmassa. Aineistossani oppilaat keskustelevat kieliopin käsitteistä sekä ratkaisevat soveltavaa kielioppitehtävää. Tarkoitukseni oli tutkia oppilaiden kieliopillista ajattelua ja tähän tarkoitukseen käyttämäni valmis aineisto oli juuri sopiva.

Laadullisen tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia on usein vaikea mitata, koska käytössä ei ole samanlaisia mittareita kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi kuitenkin lisätä selostamalla tutkimusprosessin vaiheet mahdollisimman tarkasti. (Hirsjärvi ym., 2007, s. 226–227; Seale, Gobo, Gubrium & Silverman, 2007, s. 9.) Tässä tutkielmassani olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta tutkimusasetelmani läpinäkyvyyden avulla. Pyrin selostamaan tarkasti, kuinka olen aineistoni analysoinut. Tutkimustulosteni esittelyssä tarkoitukseni on ollut tehdä johtopäätösteni tekoprosessia näkyväksi niin, että lukija ymmärtää, millä perusteilla olen tehnyt päätelmiä. Tämän vuoksi tutkimustulosluvustani 7 löytyy runsaasti tarkoituksenmu-

kaisia otteita oppilaiden keskustelusta. Näin annan lukijalle myös mahdollisuuden tarkastella kriittisesti johtopäätöksiäni.

On tietysti mahdollista, että en ole onnistunut erottamaan oppilaiden puheesta kaikkea tutkimukseni kannalta oleellista tietoa. Kuitenkin poimin tarkasteluun aineiston litteraateistani kaiken keskustelun, mitä oppilaat kävivät sanaluokista tehtävää tehdessään. Lisäksi käytin runsaasti aikaa sekä äänitteen että tekstimuotoon kirjoitetun keskustelun analyysiprosessiin, jotta pystyin erottamaan aineistostani kaiken oleellisen tiedon.

Ihmisiä tutkittaessa fokukseseen nousee vahvasti myös tutkimuksen eettisyys. Eettisesti toimiva tutkija varmistaa sen, ettei tutkittavien identiteettiä pysty millään keinolla selvittämään (Soltis, 1989, s. 125–127). Erityisesti lapsia tutkittaessa on eettisyydellä todella tärkeä rooli tutkimuksessa. Tutkimusaineisto tuleekin anonymisoida eli tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tunnistetiedot tulee poistaa aineistosta (Kuula & Tiitinen, 2010, s. 452–453). Omassa aineistossani koodasin kaikki aineistoni oppilaat kirjain- ja numerotunnuksin. Tunnuksista on mahdotonta tehdä päätelmää, kenestä oppilaasta on kyse. Lisäksi varmistan identiteetin salassa pysymisen sillä, etten kerro, mistä koulusta aineisto on kerätty. Totean vain, että kyseessä on helsinkiläinen yläkoulu.

9 Pohdintaa

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli selvittää, millaista aineistoni oppilaiden kieliopillinen ajattelu on. Käytössäni oli valmis videoaineisto ja tästä tehdyt litteraatit. Koen, että valitsemani aineisto toimi hyvin tutkimuksessani. Tutkielmaa tehdessäni tosin kiinnostuin lisää siitä, millaisia määritelmiä oppilailla sanaluokista ylipäättään on. Vaikka aineistossani tuli esiin monenlaisia määritelmiä, olisin silti mielelläni lisännyt aineistonani olevaan kielioppitehtävään kohdan, jossa oppilaat olisivat yhdessä määritelleet käsitteitä. Toisaalta Suomessa on jo aiemmin tutkittu, millaisia määritelmiä peruskoulun oppilailla on kieliopin käsitteistä (ks. esim. Rättyä, 2017; Paukkunen, 2011). Sen sijaan kieliopillisen ajattelun tarkastelua videoaineistosta tai ryhmäkeskusteluista ei Suomessa ole juuri tehty. Spontaani keskustelu toikin paikoitellen esiin oppilaiden implisiittisiä käsityksiä kieliopin käsitteistä. Mahdollisena jatkotutkimusideana näen oppilaiden kieliopillisen ajattelun tarkastelun aineistosta, jossa oppilaiden tulisi analysoida kieliopin käsitteitä, mutta myös ryhmässä keskustellen pohtia käsitteiden määritelmiä.

Yksi kritiikin aihe tutkimusaineistolleni on haastavuudeltaan erilaiset uutisotsikot. Uutisotsikoiden haastavuudessa on suuria eroja. Osa uutisotsikoista koostuu vain substantiiveista, adjektiiveista ja verbeistä, jotka oppilaat tunnistivat aineistostani helpoiten. Osan ryhmistä uutisotsikot taas sisälsivät monia eri sanaluokkiin sijoittuvia taipumattomia tai vaillinaisesti taipuvia sanoja, mitkä aineistossani osoittautuivat hyvin haasteellisiksi tunnistaa. Toisaalta tutkielmani tarkoituksena ei ollut vertailla sitä, kuinka hyvin ryhmät tehtävässä onnistuivat ver-raten muihin ryhmiin, vaan kuvata aineistoni oppilaiden kieliopillista ajattelua koko aineiston tasolla. Kenties ihanteellisin aineisto olisi kuitenkin ollut sellainen, joissa kaikki uutisotsikot olisivat sisältäneet mahdollisimman paljon eri sanaluokkien sanoja. Harmillista on myös se, ettei aineistostani löytynyt kuin yksi adpositio, jota ei tunnistettu. Tämän vuoksi minun on mahdotonta tehdä johtopäätöksiä siitä, miten oppilaat tämän sanaluokan hahmottivat.

Päädyin tutkielmassani fokusoimaan kieliopillisen ajattelun tarkastelun sanaluokkiin. Käytössäni olleesta aineistosta löytyy kuitenkin runsaasti muutakin tutkittavaa. Aineistosta on kuitenkin tekeillä myös väitöstutkimus (ks. Marjokorpi, tulossa). Odotankin innolla, millaisia tutkimustuloksia Marjokorpi saa tarkastellessaan ulkoaoppimisen roolia kielioppikeskusteluissa sekä kieliopillisten käsitteiden käyttöä ja oppimista. Olisin mielelläni tarkastellut aineistostani sanaluokkien lisäksi myös lauseenjäsenien hahmottamista sekä sijamuotoja. Käydessäni aineistoa läpi havaitsin, että myös näistä kieliopillisista kategorioista oppilaat kävivät paljon keskusteluja. Valitettavasti minun oli kuitenkin pakko rajata tutkielmani koskemaan vain sanaluokkia, koska muuten työstäni olisi tullut liian laaja.

Itse tutkielman teko johdatti minut pohtimaan syvällisesti kieliopin opetusta ja siihen liittyvää problematiikkaa. Mielenkiintoisen tutkimusaiheestani tekee mielestäni juuri äidinkielen ja kirjallisuuden ainutlaatuisuus oppiaineena. Äidinkieli on oppilaalle yhtä aikaa oppimisen kohde ja väline. (Vilkuna, 2006, s. 12–13.) Tämä luo äidinkielen opetukselle sekä haasteita ja mahdollisuuksia. Kuinka motivoida oppilaat tarkastelemaan kieltä, jota he osaavat jo käyttää päivittäin kommunikoinnin välineenä? Osalla oppilaista lienee lähtökohtaisesti sama ajatusmalli, joka toistuu yhteiskunnallisessa keskustelussa vuodesta toiseen: Mihin kieliopin opetusta oikeastaan tarvitaan?

Yhtä aikaa äidinkielen ainutlaatuisuus oppiaineena on suuri mahdollisuus. Oppilaalla on jo entuudestaan valtavasti tietoa ja käsityksiä kielestä. Oppilaan aiemman tiedon hyödyntäminen opetuksessa voi avata täysin uusia näkökulmia äidinkielen rakenteen tarkasteluun. Onkin esitetty, että opetuksessa olisi hyvä antaa enemmän tilaa oppilaiden omille ajatuksille. Jos kieliopin tarkastelussa korostuvat liikaa oppikirjan tai opettajan osoittamat oikeat vastaukset, eivät oppilaat opi itse tekemään tulkintoja ja keskustelemaan kielestä. (Paukkunen, 2011, s. 181.) Mielestäni kieliopin opetuksen tulisi tarjota oppilaiden ajatuksista lähteviä mielenkiintoisia keskusteluja kielen rakenteesta. Keskustelevan ja kieltä kuvailevan otteen systemaattinen hyödyntäminen voisi vähentää tässäkin tutkielmassa esille tullutta oppilaiden normatiivista näkemystä kielestä ja kielen-

käytöstä. Aina ei ole tarpeen tarkastella sitä, mikä on oikein ja mikä väärin, vaan kielen ilmiöitä voisi lähteä pohtimaan tutkivalla otteella.

Kielestä keskustellessa oppilaiden ajatusten kehittämisen tueksi tarvitaan vähitellen myös kieliopin käsitteitä. Vaikka kieliopista voidaan puhua myös ilman käsitteitä, täsmentyy kieliopillinen ajattelu käsitteiden omaksumisen myötä. Kieliopillinen ajattelu taas auttaa oppilasta ymmärtämään, miten kieli systeeminä toimii. Onkin haastava kysymys, milloin kieliopin käsitteitä tulisi ottaa kielen tarkastelussa mukaan oppilaiden omien näkemysten rinnalle. Mikäli käsitteet tulevat esille liian varhain, liian suppeilla määritelmillä, on vaarana, ettei oppilas enää muuta näitä varhaisia käsityksiä, vaikka lisää tietoa annettaisiin. Toisaalta taas opitut käsitteet toimivat kielen analysoinnin tukena, eikä niiden opettamista saisi liikaa pelätä (Kulju, 2010, s. 153.) Tässäkin tutkielmassa kävi ilmi, että oppilailta löytyy peruskoulun päättövaiheessa jo paljon tietoa kielestä. He muistivat monia käsitteitä, joilla kielestä voi puhua. Samalla eräät oppilaat kuitenkin ilmaisivat ulkoa opettelevansa käsitteet vain koetta varten ja kokivat käsitteiden muistamisen vaikeaksi. Opittavat käsitteet tulisi kytkeä opetuksessa vahvemmin muihin äidinkielen oppisisältöihin, kuten kirjoittamiseen ja lukemiseen (Kulju, 2010, s. 153). Kun oppilas kokee tarvitsevänsä käsitteitä, on motivaatio niiden oppimiseen varmasti parempi. Tällöin oppilaalla on myös syy muistaa oppimansa käsitteet.

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2014 ja otettiin käyttöön vuonna 2016. Aineistoni oppilaat olivat käyneet koulunsa vanhan opetussuunnitelman (POPS, 2004) mukaisesti. Uusi opetussuunnitelma on asettanut uusia tavoitteita myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle. Vaikka *kielioppi* käsitteenä on tästä opetussuunnitelmasta kadonnut, löytyy siitä myös suoraan kielioppiin sisältyviä osa-alueita. Tosin uudessa opetussuunnitelmassa kielioppi nähdään entistä vahvemmin osana kielitietoa, jolla pyritään herättämään oppilaan kielitietoisuus (POPS, 2014, s. 108).

Uuden opetussuunnitelman myötä on ilmestynyt paljon uusia oppikirjasarjoja. Nähtäväksi jää, muuttavatko uusi opetussuunnitelma ja uudet oppikirjasarjat kieliopin opetusta koulussa. On täysin mahdollista, että uudet oppikirjasarjat

lähtevät tarkastelemaan kieliopin sisältöjä pedagogisemmin kuin edeltäjänsä. Toisaalta taas voi pohtia, onko opettajan, jolla itsellään on hyvin suppeat käsitykset kieliopin käsitteistä, mahdollista opettaa oppilaita ymmärtämään käsitteitä ja niiden välisiä yhteyksiä laajemmin. Olisikin äärimmäisen mielenkiintoista tarkastella vuosien päästä niiden oppilaiden, jotka ovat käyneet koko peruskoulunsa uuden opetussuunnitelman mukaisesti, kieliopillista ajattelua.

Lähteet

Aalto, E., Kauppinen, M., & Tarnanen, M. (2014). Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielellinen-tietoisuus-kieliopin-opetuksen-kulmakivena/> Viitattu 20.12.2017.

Alho, I. & Korhonen, R. (2014). Ei kielioppia kieliopin vuoksi – kuusi toivetta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/ei-kielioppia-kieliopin-vuoksi-kuusi-toivetta> Viitattu 28.12.2017.

Alho, I. & Kauppinen, A. (2009). *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Alho, I. & Korhonen, R. (2018). Jälkiä häivytetystä kieliopista – opettajien näkemyksiä kieliopin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/jalkia-haivytetysta-kieliopista-opettajien-nakemyksia-kieliopin-opettamisesta> Viitattu 03.06.2018 Viitattu 03.06.2018

Alho, I. & Korhonen, R. (2007). Kielioppia kouluun. Deskriptiivisen ja pedagogisen kieliopin rajoja venyttämässä. Teoksessa: Grünthal, S. & Harjunen, E. (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 88–106). Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Alho, I. & Korhonen, R. (2006). Kielioppia kieliopin vuoksi. Teoksessa Harmann, M. & Siirainen, M. (toim.), *Kielioppi koulussa* (s. 71–92). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2006. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Berry, R. (2015) Grammar myths, *Language Awareness*, 24:1, s. 15-37.

Claxton, G. (1993). Minitheories: a preliminary model for learning science. Teoksessa P. J. Black & A. M. Lucas (toim.), *Children's informal ideas in science* (s. 45–61). Lontoo: Routledge.

Harjunen, E. & Korhonen, R. (2008). Äidinkielen kelioppi – sydämen asia! Teoksessa Garant, M., I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization* (s.125–151). AFinLAn vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 66.

Harmanen, M. (2013). Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5).

Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus> Viitattu: 02.02.2018.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Huhtala, S. & Pietilä, A. (2002). Minitheoriat osana oppilaan matematiikkakuvaa - esimerkkinä jakolasku. Teoksessa Sinevaara-Niskanen, H & Rajala, R (toim.), *Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua?* (s. 159–168). Kasvatustieteenpäivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2.

Huhtala, S. (2000). *Lähihoitajaopiskelijan oma matematiikka*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 219.

Joutsenlahti, J. (2003). Kielentäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.), *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta* (s. 188–196). Ainedidaktinen symposium 7.2.2003. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:72.

Joutsenlahti, J. & Kulju P. (2010). Matematiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kehittäminen yhteisen tutkimuksen avulla: Sanan lasku -projekti. Teoksessa Laine, T. & Tammi, T. (toim.), *Tutki, kehitä ja kokeile* (s. 53–61). Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja (nro 10). Tampere: Tampereen yliopisto.

Kalliokoski, J., Kumenius, J., Luukka, M-R., Mustaparta, A-K., Nissilä, L. & Tuomi, M. (2015). Kielitiedon opettamisesta. Teoksessa Mustaparta, A-K. (toim.), *Kieli koulun ytimessä: näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetusministeriö, Opetushallitus.

Karvonen, U., Tainio L. & Routarinne S. (2014). *Käsitykset oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä* (s. 7–29). Esitelmä Ainedidaktiikan symposiumissa Jyväskylässä 14.2.2014.

Kauppinen, A. (2006). Kielioppi – joustava resurssi. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* (s. 93–102). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2006. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Keck, C. & Kim, Y. (2014). *Pedagogical Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

KS = *Kielitoimiston sanakirja* (2006). Toim. E.-R. Grönros (päätoim.), M. Haapanen, T.R. Heinonen, L. Joki, L. Nuutinen, M. Vilkamaa-Viitala. Osat A-K & S-Ö. Perustuu sähköiseen Kielitoimiston sanakirjaan (2004). Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.

Kulju, P. (2010). Äidinkielen kieliopin ulottuvuudet. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.), *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa* (s. 143–158). Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 446–459). Tampere: Vastapaino.

Laaksonen, K. & Lieko, A. (2003). *Suomen kielen äänne- ja muoto-oppi*. Helsinki: Finn Lectura.

Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumista jarruttamassa. Teoksessa Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa S. (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAn vuosikirja 2017. Tampere: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75.

Marjokorpi, J. (tulossa). Muistaminen ja ulkoa opettelu yhdeksäsluokkalaisten kielioppikeskusteluissa. Teoksessa Mirja Tarnanen & Matti Rautiainen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuonekontekstiin*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja.

Marjokorpi, J. (2014). *Subjekti, objekti ja miniteoriat luokanopettajaopiskelijoiden kieliopillisessa ajattelussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.

Myhill, D. (2000). Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge. *Language and Education*, 14(3), s. 151–163.

Opetusministeriön kielioppityöryhmä. (1994). *Kieli ja sen kieliopit - Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Paukkunen, U.-M. (2011). *Lauseiden virrassa. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten lauseiden tulkitsijoina*. Acta universitatis Ouluensis B 97. Oulu: Oulun yliopisto.

Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskurssiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa (toim.), Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. *Haastattelun analyysi* (s. 212–242).

Tampere: Vastapaino.

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Puro, T. (2002). Kielioppi on päättelyä, ongelmanratkaisua ja yllätys yllätys kiehtovaa! *Virke* 4/2002, s. 48–49.

Pynnönen, M.-L. (2006). Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.), *Kielioppi koulussa* (s. 155–168). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2006. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Ruuska, H. (2014). Ruuvimeisselit ruosteessa – Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kokemuksia kieliopin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/ruuvimeisselit-ruosteessa-peruskoulun-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opettajien-kokemuksia-kieliopin-opettamisesta/>

Viitattu 29.12.2017

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Rättyä, K. (2017). Kielitiedon didaktiikkaa: *Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Rättyä, K. (2014a). Opettajan pedagoginen sisältötieto kielitiedon opetuksen näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta – Toukokuu 2014*. Teema: Kielitiedon opetus ja oppiminen. Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/ruuvimeisselit-ruosteessa-peruskoulun-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opettajien-kokemuksia-kieliopin-opettamisesta/>
Viitattu 10.02.2018.

Rättyä, K. (2014b). Luokanopettajaopiskelijoiden metakielen käyttö kielen- ja visualisointitehtävissä. Teoksessa Yli-Panula, E., Silfverberg H. & Kouki, E. (toim.), *Opettaminen valinkauhassa*. Ainedidaktinen symposiumi Turussa 15.3.2013 (s. 19– 34). Turku: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Rättyä, K. (2011). Kielentäminen ja käsitteiden oppiminen äidinkielen opetuksessa. Teoksessa Merenluoto, K., Virta, A. & Yli-Panula E. (toim.), *Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa* (s. 18–21). Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011. Turku: Turun yliopisto.

Rättyä, K. (2011) Lauseenjäsenten opetus kielentämismenetelmällä. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede* 40, s. 7–29.

Soltis, J. F. (1989). The ethics of qualitative research, *Internation Journal of Qualitative Studies in Education*, 2:2, s. 123-130.

Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. & Silverman, D. (2004). *Qualitative research practice*. Lontoo: Lontoo: Thousand Oaks: Sage.

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 164. Tampere: University press.

Tainio, L. & Routarinne, S. (2012). Kieliopin ymmärtäminen ja kieliopillinen ajattelu: Luokanopettajaopiskelijat lausetta hahmottamassa. Teoksessa Atjonen, P. (toim.), *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen* (s. 249–263). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vilkuna, M. (2006). Kieliopin monet merkitykset ja Iso suomen kielioppi. Teoksessa Harmanen, M. & Siirainen, M. (toim.), *Kielioppi koulussa* (s. 11–24). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2006. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

ViSK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (2008). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>
Viitattu 03.01.2018.

Vygotsky, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. (suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes.) Espoo: Weilin+Göös. (Alkuperäinen teos julkaistu 1931.)

Liitteet

Liite 1: Ryhmä 1

Liite 2: Ryhmä 2

Liite 3: Ryhmä 3

Liite 4: Ryhmä 4

Liite 5: Ryhmä 5

Liite 6: Ryhmä 6

Liite 7: Ryhmä 7

Liite 8: Ryhmä 8

Liite 9: Ryhmä 9

Liite 10: Ryhmä 10

Liite 11: Ryhmä 11

Liite 12: Ryhmä 12

Liite 13: Ryhmä 13

Liite 14: Litterointimerkit

LIITE 1

RYHMÄ 1: Ebolarokote etenee rivakasti. Rokote ei aiheuttanut vakavia sivuvaikutuksia ensimmäisille koehenkilöille.
(HS 06.12.2014.)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
ebolarokote	substantiivi	substantiivi
etenee	verbi	verbi
rivakasti	partikkeli	adverbi
rokote	substantiivi	substantiivi
ei	verbi	verbi
aiheuttanut	verbi	verbi
vakavia	adjektiivi	adjektiivi
sivuvaikutuksia	substantiivi	substantiivi
ensimmäisillä	numeraali	adjektiivi
koehenkilöillä	substantiivi	substantiivi

LIITE 2

RYHMÄ 2: Hakunilassa lykittiin jo tasatyöntöä ladulla. Lyhyt hiihtolatu kärsii lähipäivien vesisateesta. Tapiolaan avattava jääpuisto saa sateesta lisää jäätä.
(HS 06.12.2014)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
Hakunilassa	substantiivi	substantiivi
lykittiin	verbi	verbi
jo		partikkeli
tasatyöntöä		substantiivi
ladulla	substantiivi	substantiivi
Lyhyt	adjektiivi	adjektiivi
hiihtolatu	substantiivi	substantiivi
kärsii	verbi	verbi
lähipäivien		substantiivi
vesisateesta	substantiivi	substantiivi
Tapiolaan	substantiivi	substantiivi
avattava		verbi
jääpuisto	substantiivi	substantiivi
saa	verbi	verbi
sateesta		substantiivi
lisää		adverbi
jäätä	substantiivi	substantiivi

LIITE 3

RYHMÄ 3: Japani aikoo räjäyttää avaruustykillä kuopan asteroidiin. Tutkijat yrittävät selvittää, miten elämä alkoi.
(HS 30.11.2014)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
Japani	substantiivi	substantiivi
aikoo	verbi	verbi
räjäyttää	verbi	verbi
avaruustykillä	substantiivi	substantiivi
kuopan	substantiivi	substantiivi
asteroidiin	substantiivi	substantiivi
Tutkijat	substantiivi	substantiivi
yrittävät	verbi	verbi
selvittää	verbi	verbi
miten	adverbi	adverbi
elämä	substantiivi	substantiivi
alkoi	verbi	verbi

LIITE 4

RYHMÄ 4: Joulukirjoissa pidetään idyllistä kiinni. Vaikka juhlaperinteet etsivät perheissä jo modernimpaa muotoa, lastenkirjojen joulu on yhä runsasluminen ja lahjatoiveet vaatimattomia.
(HS 12.12.2014)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
Joulukirjoissa	substantiivi	substantiivi
pidetään	verbi	verbi
idyllistä	substantiivi	substantiivi
kiinni		adverbi
Vaikka		partikkeli
juhlaperinteet	substantiivi	substantiivi
etsivät	verbi	verbi
perheissä	substantiivi	substantiivi
jo		partikkeli
modernimpaa		adjektiivi
muotoa		substantiivi
lastenkirjojen		substantiivi
joulu		substantiivi
on	verbi	verbi
yhä		adverbi
runsasluminen	adjektiivi	adjektiivi
ja		partikkeli
lahjatoiveet		substantiivi
vaatimattomia	adjektiivi	adjektiivi

LIITE 5

RYHMÄ 5: Jouluku on jo ovella. Mitä lähempänä jouluku on, sitä kiireisempää on joulukuapula-
laisilla. Taantumasta huolimatta kaupat ovat palkanneet yhtä paljon
sesonkityöntekijöitä kuin viime vuonna.

(HS 14.12.2014)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
Jouluku	substantiivi	substantiivi
on	verbi	verbi
jo		partikkeli
ovella	substantiivi	substantiivi
mitä		pronomini
lähempänä		adverbi
jouluku		substantiivi
on		verbi
sitä		pronomini
kiireisempää		adjektiivi
on		verbi
joulukuapula- laisilla		substantiivi
taantumasta		substantiivi
huolimatta		adverbi
kaupat		substantiivi
ovat		verbi
palkanneet		verbi
yhtä		partikkeli
paljon		adverbi
sesonkityöntekijöitä		substantiivi
kuin		partikkeli
viime		adjektiivi
vuonna		substantiivi

LIITE 6

RYHMÄ 6: Kiekkoilu voi olla halpaakin. Etelä-Vantaan Urheilijoiden harrastekiekkoilussa ei brassailla varusteilla eikä taidoilla.

(HS 03.12.2014)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
kiekkoilu	substantiivi	substantiivi
voi	verbi	verbi
olla	verbi	verbi
halpaakin	adjektiivi	adjektiivi
Etelä-Vantaan		substantiivi
Urheilijoiden	substantiivi	substantiivi
harrastekiekkoilussa	substantiivi	substantiivi
ei	verbi	verbi
brassailla	verbi	verbi
varusteilla	substantiivi	substantiivi
eikä		verbi
taidoilla	substantiivi	substantiivi

LIITE 7

RYHMÄ 7: Lentoreitit muuttuivat venäläiskoneiden takia. Suomen lennonjohto ohjasi siviilikoneita kauemmas ”pimeistä” sotilaskoneista.

(HS 13.12.2014)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
Lentoreitit	substantiivi	substantiivi
muuttuvat	verbi	verbi
venäläiskoneiden	substantiivi	substantiivi
takia		adpositio
Suomen		substantiivi
lennonjohto		substantiivi
ohjasi	verbi	verbi
siviilikoneita	substantiivi	substantiivi
kauemmas		adverbi
pimeistä	adjektiivi	adjektiivi
sotilaskoneista	substantiivi	substantiivi

LIITE 8

RYHMÄ 8: Heike Drechsler: Muuri murtui, minä en. Entinen itäsaksalainen pituushyppääjä ja pikajuoksija oli 21 vuotta huipulla molemmin puolin Berliinin muuria.

(HS 14.12.2014)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
Heike	erisnimi/substantiivi	substantiivi
Drechsler	erisnimi /substantiivi	substantiivi
Muuri	substantiivi	substantiivi
murtui	verbi	verbi
minä	persoonapronomini	pronomini
en	kieltosana	verbi
Entinen		adjektiivi
itäsaksalainen	substantiivi	adjektiivi
pituushyppääjä		substantiivi
ja		partikkeli
pikajuoksija		substantiivi
oli	verbi	verbi
21	numeraali	numeraali
vuotta		substantiivi
huipulla		substantiivi
molemmin		pronomini
puolin		substantiivi
Berliinin		substantiivi
muuria		substantiivi

LIITE 9

RYHMÄ 9: Newyorkilainen kuntosali opettaa vihanhallintaa. Hotellin kuntosalilla on tarjolla joogaa, pilatesta, zumbaa ja vihanhallintaa. Siis mitä?

(HS 07.12.2014)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
Newyorkilainen		adjektiivi
kuntosali		substantiivi
opettaa	verbi	verbi
vihanhallintaa		substantiivi
Hotellin		substantiivi
kuntosalilla		substantiivi
on	verbi	verbi
tarjolla	verbi	adverbi
joogaa		substantiivi
pilatesta		substantiivi
zumbaa		substantiivi
ja	partikkeli	partikkeli
vihanhallintaa		substantiivi
siis		partikkeli
mitä		pronomini

LIITE 10

RYHMÄ 10: Onnelliset köyhät. Moni vähätuloinen ei edes haluaisi tienata enempää.
 Kolme nuukailijaa kertoo, miksi ja miten vähempikin riittää onnelliseen elämään.
 (HS 29.11.2014)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
Onnelliset		adjektiivi
köyhät		substantiivi
Moni		pronomini
vähätuloinen		substantiivi
ei		verbi
edes		partikkeli
haluaisi		verbi
tienata		verbi
enempää		adverbi
kolme		numeraali
nuukailijaa		substantiivi
kertoo		verbi
miksi		adverbi
ja		partikkeli
miten		adverbi
vähempikin		adverbi
riittää		verbi
onnelliseen		adjektiivi
elämään		substantiivi

LIITE 11

RYHMÄ 11: Ulkona syödään entistä harvemmin. Useimmiten ulkona syödään lounas.

Hakaniemessä arvostetaan kotiruokaa.

(HS 12.12.2014)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
Ulkona	(sijamuoto)	adverbi
syödään	verbi	verbi
entistä	(sijamuoto)	adjektiivi
harvemmin	adjektiivi	adverbi
Useimmiten	(sijamuoto)	adverbi
ulkona	(sijamuoto)	adverbi
syödään	verbi	verbi
lounas	substantiivi	substantiivi
Hakaniemessä	substantiivi	substantiivi
arvostetaan	verbi	verbi
kotiruokaa	substantiivi	substantiivi

LIITE 12

RYHMÄ 12: Varsova tavoittelee tornitaloillaan taivaita. Kaupungissa on jo 20 yli satametristä pilvenpiirtäjää. Stalinin kulttuuripalatsi pitää silti pintansa.

(HS 30.12.2014)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
Varsova	substantiivi	substantiivi
tavoittelee	verbi	verbi
tornitaloillaan	substantiivi	substantiivi
taivaita	substantiivi	substantiivi
Kaupungissa	substantiivi	substantiivi
on	verbi	verbi
jo		partikkeli
20	numeraali	numeraali
yli		adverbi
satametristä	adjektiivi	adjektiivi
pilvenpiirtäjää	substantiivi	substantiivi
Stalinin	substantiivi	substantiivi
kulttuuripalatsi	substantiivi	substantiivi
pitää	verbi	verbi
silti		partikkeli
pintansa	substantiivi	substantiivi

LIITE 13

RYHMÄ 13: Yhä harvempi ostaisi auton. Joka kolmas auton omistaja haaveilee silti uudesta ajoneuvosta
(HS 02.12.2014)

Uutisotsikon sanat	Ryhmän hyväksymä vastaus	Iso suomen kieliopin mukainen vastaus
Yhä		partikkeli
harvempi	adjektiivi	pronomini
ostaisi	verbi	verbi
auton	substantiivi	substantiivi
Joka	konjunktio	pronomini
kolmas	numeraali	adjektiivi
auton	substantiivi	substantiivi
omistaja	substantiivi	substantiivi
haaveilee	verbi	verbi
silti		partikkeli
uudesta	adjektiivi	adjektiivi
ajoneuvosta	substantiivi	substantiivi

LIITE 14

Litterointimerkit

Tässä tutkielmassa käytettyjen litterointimerkkien kuvaus (soveltaen Ruusuvuori ym., 2010, s. 460–461).

Päällekkäisyydet ja tauot:

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi eri puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	mikrotaukoa pitempi tauko; pituus sekunnin kymmenesosina

Puheen nopeus ja äänen voimakkuus:

:	äänteen venytys
!	äänen voimistaminen

Muuta:

(())	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta
ta-	sana jää kesken